

VYSOKÁ ŠKOLA BÁŇSKÁ – TECHNICKÁ UNIVERZITA OSTRAVA
EKONOMICKÁ FAKULTA

KATEDRA MANAGEMENTU

Zhodnocení systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve vybrané
organizaci

Evaluating Employee Training and Development System in a Selected
Organization

Student: Bc. Lukáš Bendík

Vedoucí diplomové práce: prof. PhDr. Jiří Bláha, CSc.

Ostrava 2016

VŠB - Technická univerzita Ostrava
Ekonomická fakulta
Katedra managementu

Zadání diplomové práce

Student:

Bc. Lukáš Bendík

Studijní program:

N6208 Ekonomika a management

Studijní obor:

6208T037 Management

Téma:

Zhodnocení systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve vybrané organizaci
Evaluating Employee Training and Development System in a Selected Organization

Jazyk vypracování:

čeština

Zásady pro vypracování:

1. Úvod
2. Teoretická východiska vzdělávání a rozvoje zaměstnanců
3. Charakteristika vybrané organizace
4. Analýza současného systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a interpretace výsledků
5. Zhodnocení současného systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a návrh řešení
6. Závěr

Seznam použité literatury

Seznam zkratk

Prohlášení o využití výsledků diplomové práce

Seznam příloh

Přílohy

Seznam doporučené odborné literatury:

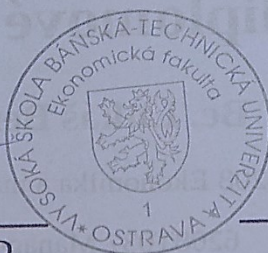
DVOŘÁKOVÁ, Zuzana et al. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-347-9.
ŠIKÝŘ, Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5212-9.
VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

Formální náležitosti a rozsah diplomové práce stanoví pokyny pro vypracování zveřejněné na webových stránkách fakulty.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Jiří Bláha, CSc.**

Datum zadání: 20.11.2015

Datum odevzdání: 22.04.2016




doc. Ing. Petra Horváthová, Ph.D.
vedoucí katedry

prof. Dr. Ing. Dana Dluhošová
děkanka fakulty

Místopřísežně prohlašuji, že jsem celou práci, včetně všech příloh, vypracoval samostatně a pouze s použitím zdrojů uvedených v seznamu použité literatury.

V Ostravě dne 22. 4. 2016



.....
Bc. Lukáš Bendík

Rád bych poděkoval prof. PhDr. Jiřímu Bláhovi, CSc. za veškeré poskytnuté rady a vstřícný přístup při odborném vedení diplomové práce.

Obsah

1	ÚVOD.....	5
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ	6
2.1	ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ	6
2.2	VYMEZENÍ UČENÍ, VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE.....	8
2.3	ORGANIZAČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE.....	11
2.4	STRATEGICKÝ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJI	15
2.5	SYSTEMATICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ.....	16
2.6	CYKLUS SYSTEMATICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	18
2.6.1	IDENTIFIKACE VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB	18
2.6.2	PŘÍPRAVA A PLÁNOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (PROJEKTU).....	20
2.6.3	REALIZACE PROJEKTU	24
2.6.4	VYHODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE.....	25
2.7	PLÁNOVÁNÍ OSOBNÍHO ROZVOJE A KARIÉRY	31
3	CHARAKTERISTIKA VYBRANÉ ORGANIZACE	33
3.1	VĚZEŇSTVÍ V ČR	33
3.2	ZÁKLADNÍ INFORMACE A PŘEDMĚT ČINNOSTI ORGANIZACE.....	35
3.3	HISTORIE ORGANIZACE	37
3.4	ORGANIZAČNÍ STRUKTURA A PERSONÁL ORGANIZACE.....	37
4	ANALÝZA SOUČASNÉHO SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	40
4.1	METODIKA ZKOUMÁNÍ SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE	40
4.2	SOUČASNÝ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACI	41
4.2.1	IDENTIFIKACE VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB	45
4.2.2	PŘÍPRAVA A PLÁNOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	46
4.2.3	REALIZACE PROJEKTU	48
4.2.3.1	ZÁKLADNÍ ODBORNÁ PŘÍPRAVA	48
4.2.3.2	SLUŽEBNÍ A PROFESNÍ PŘÍPRAVA	50
4.2.3.3	SPECIALIZAČNÍ KURZY.....	52
4.2.4	VYHODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE	53
4.2.5	KARIÉRNÍ PLÁNOVÁNÍ.....	54
4.3	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	55
5	ZHODNOCENÍ SOUČASNÉHO SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ A NÁVRH ŘEŠENÍ	82

6 ZÁVĚR.....	90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	91
SEZNAM ZKRATEK	94
PROHLÁŠENÍ O VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE	
SEZNAM PŘÍLOH	
PŘÍLOHY	

1 Úvod

Člověk je v současné době jedním z nejdůležitějších prvků v naprosté většině organizací. Je tomu tak proto, že je to právě on, kdo uvádí ostatní zdroje a výrobní faktory do pohybu, a kdo zajišťuje jejich optimální a efektivní využívání a alokaci. Díky lidem tedy může organizace dosahovat svých cílů a naplňovat své vize a poslání. Jak jsou ale zdroje lidmi uváděny do pohybu a v soulad, aby bylo možné dosahovat cílů?

Odpovědi na tuto otázku můžeme hledat v rozličných schopnostech lidí, v jejich znalostech a dovednostech resp. v jejich kvalifikaci. A je to právě proces vzdělávání a rozvoje lidí, který hraje významnou roli v tomto ohledu.

V současné době je vzdělávání a rozvoj o to důležitější, neboť v dnešních podmínkách dochází k mnoha změnám v oblasti sociální, ekonomické, politické a hlavně pak technologické. Organizace a lidé se těmito změnám musejí přizpůsobovat, což je výrazně ulehčeno vzděláváním a rozvojem. Tématem vzdělávání a rozvoje se právě zabývá tato práce.

Cílem diplomové práce je analýza současného systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve vybrané organizaci, tedy zjištění a popsání prvků systému včetně zjištění postoje samotných zaměstnanců k tomuto systému, aby následně mohla být navržena možná zlepšující opatření. To vše za použití metod rozhovorů, dotazníku a studiem interních materiálů organizace. Zkoumanou organizací bude Věznice a ústav pro výkon zabezpečovací detence Opava (organizační jednotka Vězeňské služby České republiky).

Práce je složena z teoretické a praktické části. V teoretické části jsou popsána teoretická východiska vzdělávání a rozvoje v pracovních podmínkách, včetně jejich návaznosti na další oblasti řízení lidských zdrojů, a to v podobě systematického vzdělávání prostřednictvím cyklu vzdělávání. V praktické části je pak zahrnuta charakteristika Věznice a ústavu pro výkon zabezpečovací detence Opava a popis současného systému vzdělávání a rozvoje včetně postojů samotných zaměstnanců k tomuto systému. V závěru praktické části je pak systém vyhodnocen a jsou stanovena možná zlepšující opatření.

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je velmi důležitý, avšak relativně komplexní proces, jehož vhodné nastavení může výrazně ovlivnit úspěch organizace. Je proto nezbytné, aby k němu bylo přistupováno zodpovědně a systematicky.

2 Teoretická východiska vzdělávání a rozvoje zaměstnanců

V této kapitole budou popsána teoretická východiska z oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích. Nejdříve bude vzdělávání a rozvoj zpracováno v kontextu řízení lidských zdrojů (dále jen ŘLZ) resp. personalistiky. Poté už se budeme věnovat definování základních pojmů procesu vzdělávání a rozvoje, některým vzdělávacím metodám a dalším oblastem.

2.1 Řízení lidských zdrojů

Armstrong (2007) tvrdí, že je ŘLZ určitý strategický a systematický prvek v organizacích, který je nezbytný pro úspěch kterékoliv organizace v současném světě. Důvodem je stále velká potřeba kvalitních a vzdělaných zaměstnanců v organizacích. Dále definuje ŘLZ jako soubor metodik a přístupů, jejichž podstatou je řízení a rozvíjení lidského potenciálu, které berou v potaz potřeby, hodnoty a cíle zaměstnanců samotných. Podstatou je pak snaha o dosahování organizačních cílů, ať už jsou operativní, taktické nebo strategické.

Důležitost lidí v organizaci vysvětluje Koubek (2009) tím, že každá organizace ke svému úspěchu musí získávat, organizovat a efektivně využívat čtyři základní typy zdrojů. Těmito zdroji jsou:

- materiální zdroje,
- finanční zdroje,
- lidské zdroje,
- informační zdroje.

A vzhledem k tomu, že materiální a finanční zdroje se samy organizovat nemohou, jsou lidé těmi, kdo je uvádějí do chodu za použití svých schopností, dovedností, znalostí a při využití informačních zdrojů. Na základě toho se dá tvrdit, že lidé jsou tím rozhodujícím zdrojem, a proto je důležité se zabývat jejich řízením a rozvojem.

Koubek (2009) ještě doplňuje, že ŘLZ má tři základní charakteristické znaky:

- **strategický přístup k práci s lidskými zdroji a všem personálním činnostem** – důraz je tedy kladen na dlouhodobé dopady managementu v této oblasti,
- **orientace na vnější faktory formování a fungování pracovní síly organizace** – bere v úvahu podmínky na trhu práce z hlediska demografických, sociálních, legislativních a jiných faktorů ve společnosti,

- **personální práce je záležitostí každodenní práce všech vedoucích pracovníků** – přesun „kompetencí“ personální práce od personálních útvarů k liniovým manažerům, kteří mají daleko blíže k zaměstnancům.

Horváthová a kol. (2014) definují několik obecných aktivit, které se v rámci ŘLZ vždy musejí provádět, aby organizace skutečně mohla dosáhnout svých cílů. Jedná se o:

- **vzdělávání a rozvoj zaměstnanců** – týká se analýzy současného stavu a identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje a následné uspokojení těchto potřeb,
- **rozvoj organizace a organizačních struktur** – souvisí s definováním vazeb nadřízenosti a podřízenosti a s rozdělováním pravomocí v rámci organizace a jejich útvarů,
- **formování pracovních míst a souvisejících úkolů** – důležité je také definování pracovních míst, které jsou nezbytné pro úspěšný chod organizace, a to včetně úkolů, které budou zaměstnanci na těchto pozicích vykonávat,
- **opatření personálu organizace** – zde jde zkrátka o získání a rozmisťování takových zaměstnanců, kteří odpovídají požadavkům organizace z hlediska dosahování cílů, rovněž zde spadá otázka propouštění a budování kariéry,
- **práce s informačními systémy,**
- **plánování lidských zdrojů** – jde o strategický pohled na to, jaké budou potřeby v otázce lidských zdrojů a o navržení kroků, jak úspěšně těchto plánů dosáhnout,
- **utváření systémů odměňování** – zaměřuje se na navržení hodnocení, odměňování, systému zaměstnaneckých výhod z hlediska principů spravedlivosti, transparentnosti a konzistence,
- **péče o zaměstnance** – v rámci této aktivity se řeší osobní problémy zaměstnanců, formování a udržování kvalitních mezilidských vztahů v organizaci a v neposlední řadě styky s odbory.

Z předchozího textu je tedy patrné, že ŘLZ je velmi významným prvkem ve většině organizací a jeho ignorování může velmi ovlivnit chod a úspěch organizací. Také je jasné, že je nezbytné, aby zaměstnanci byli neustále vzděláváni, a aby se řešil jejich rozvoj z hlediska schopností, dovedností a znalostí. Kompetentní zaměstnanci totiž jsou předpokladem obstání organizací v dnešních ekonomikách a turbulentním podnikatelském prostředí.

2.2 Vymezení učení, vzdělávání a rozvoje

V předchozí podkapitole bylo vymezeno ŘLZ a místo vzdělávání a rozvoje v rámci tohoto přístupu. Než se budeme dále věnovat vzdělávání a rozvoji, je nejdříve nutné pochopit to, co to je učení a jak se lidé vlastně učí.

Učení je proces získávání nových znalostí, dovedností, schopností a postojů. Učení probíhá v průběhu celého života a může být spontánní, tedy nevíme o něm, a organizované, tedy víme, že se učíme (Armstrong, 2007).

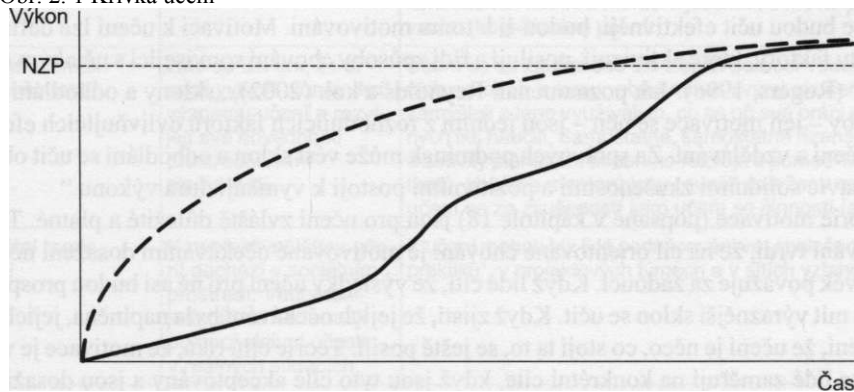
Existuje několik základních teorií učení, které mají popisovat různé obecné přístupy lidí v procesu učení a které je třeba brát v úvahu ve snaze pochopit vzdělávání a rozvoj v organizacích. Patří zde:

- **upevňování správných reakcí** – předpokladem je to, že lidé mohou být vedeni k určitému chování prostřednictvím reakce na stimuly (odměny, tresty, pozitivní zpětná vazba). Podstatou je navození „správné reakce“, tedy např. určitého žádoucího chování a jeho neustálá podpora zpětnou vazbou a podmiňováním tak dlouho, dokud se tomu člověk nenaučí,
- **poznávání teorie učení** – podstatou je získávání vědomostí studiem materiálu a následné využívání těchto vědomostí k řešení různých problémů,
- **učení se ze zkušenosti** – jde o přemýšlení o zkušenostech, kterými si lidé prošli s cílem pochopit je, poučit se z nich a následně tyto poznatky využít v dalších činnostech,
- **sociální učení** – myšlenkou této teorie je to, že k nejefektivnějšímu učení dochází aktivní účastí v sociálním prostředí při sociálních interakcích.

Toto tedy byly obecné teorie učení, ale je třeba si uvědomit, že každý člověk je jedinečný, a proto každý bude mít svůj styl učení, s čímž je třeba počítat při tvorbě vzdělávacích programů. Určitý styl tréninku může být velmi efektivní pro jednoho člověka, ale u jiného může mít velmi negativní výsledky (Hroník, 2007).

Při uvažování o vzdělávání a rozvoji lidí a při sestavování těchto systémů zmiňuje Armstrong (2007) také potřebu pracovat s křivkou učení. Touto křivkou je v podstatě znázorněna doba dosažení potřebné kvalifikace na danou pracovní pozici. Tvar křivky je pak ovlivněn také efektivností procesu učení, zkušeností, zájmem a vrozenými schopnosti člověka. Je znázorněna na obr. 2.1.

Obr. 2. 1 Křivka učení

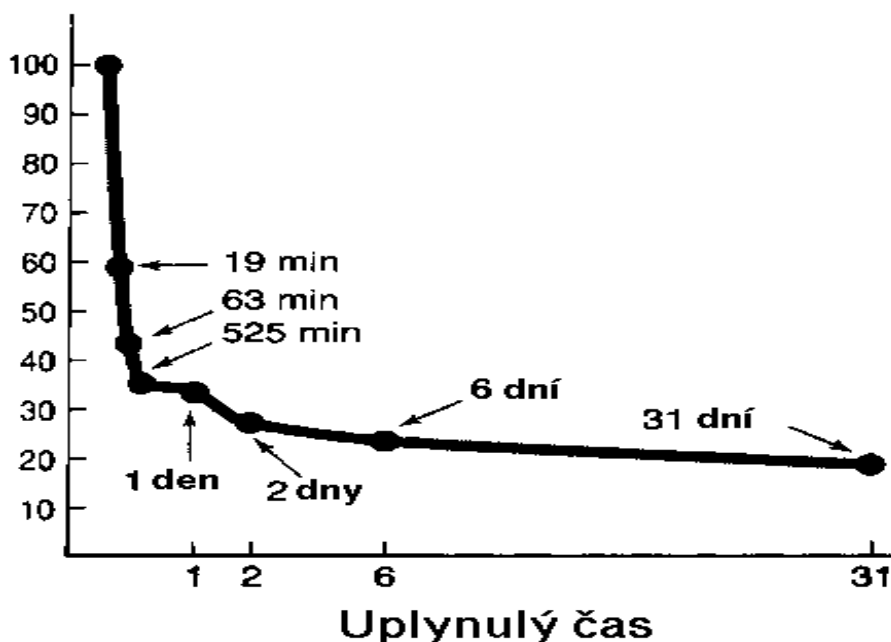


Zdroj: Armstrong (2007, s. 458)

Důležitost této křivky spočívá v tom, co znázorňuje její zakřivení. Tímto je znázorněn fakt, že učení zpravidla doprovází několik stagnačních fází, ve kterých daná osoba už nedokáže dále zvyšovat své znalosti a dovednosti a potřebuje přestávku na vstřebání nových informací. S tímto je třeba počítat a do procesu vzdělávání zahrnout také určité „pauzy“, v rámci kterých je podporováno zafixování nových poznatků zpravidla prostřednictvím praxe. Teprve pak se pokračuje v učení.

Kromě křivky učení vidí Hroník (2007) ještě důležitost v křivce zapomínání. Tato křivka popisuje vztah zapamatované látky (%) v čase. Znázorňuje ji obr. 2.2.

Obr. 2. 2 Křivka zapomínání



Zdroj: abcJAZYKY.cz. *Jak si více pamatovat* [online]. 2016 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <http://www.abcjazyky.cz/jazykove-kurzy/naucte-se-vice/jak-si-vice-pamatovat>

Můžeme tedy vidět, že člověk zapomíná naučené informace velmi rychle ihned po ukončení učení. Po uplynutí jednoho týdne už zbývá pouze něco kolem 20% naučené látky.

Tento fakt je velmi významný i pro organizace, protože toto by mělo být zahrnuto do vytváření vzdělávacích programů v případě, že je skutečně snaha o zajištění jejich efektivnosti. Je tedy dobré zahrnout do těchto programů také určité formy opakování tak, aby ztráta informací v rámci přirozeného zapomínání byla co nejmenší.

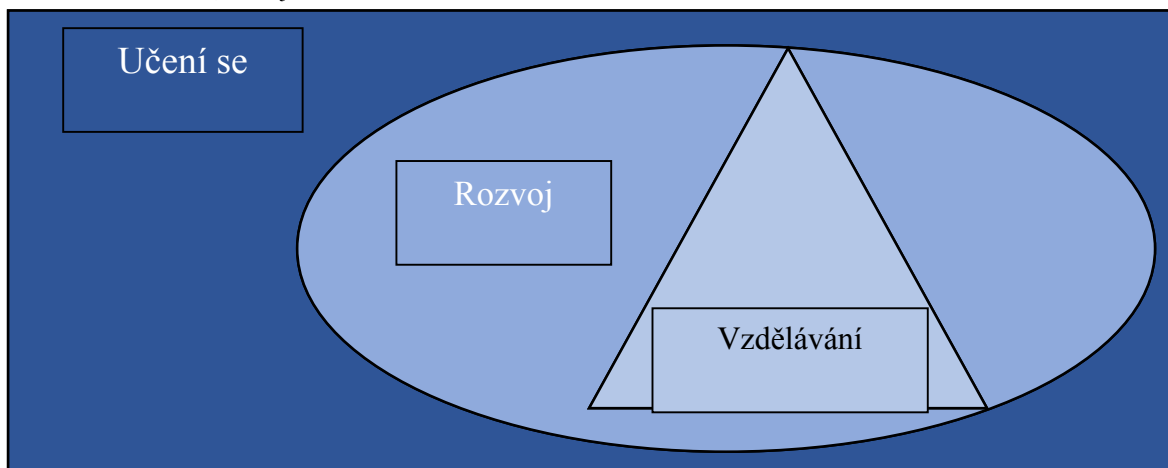
Tímto bylo tedy završeno vymezení učení. Pojdme se teď ve stručnosti podívat na zbylé dva pojmy, a to vzdělávání a rozvoj v rámci firemní praxe.

Vzdělávání je v podstatě proces získávání a rozvoje schopností, dovedností, znalostí a postojů prostřednictvím učení, které se týká výkonu současné pracovní pozice, na které zaměstnanec zrovna je tak, aby byl dostatečně kompetentní k výkonu úkolů na této pozici. Je zpravidla časově ohraničeno a je tedy spíše krátkodobého charakteru a označuje se za longitudinální flexibilitu. (Bartoňková, 2010)

Rozvoj je pak možné vymezit jako úsilí rozšířit a prohloubit takové schopnosti člověka, které mu umožní vypořádat se s úkoly a odpovědnostmi, které nejsou úplně aktuální na jeho současné pozici. Je to tedy jakési zaměření resp. příprava na budoucí potřeby jednotlivců a organizace, a může souviset s kariérním plánováním. Dá se tedy tvrdit, že se jedná spíše o dlouhodobější záležitost. Tomšík, Duda (2011) doplňují, že se vlastně jedná o postup ze současného stavu znalostí, dovedností a schopností k budoucímu stavu, kde bude zapotřebí jejich vyšší úrovně. Tomuto se říká transversální flexibilita.

Hroník (2007) říká, že existuje vztah mezi učení, vzděláváním a rozvojem. Podle něj učení může být zároveň rozvojem a vzděláváním, ale také nemusí, což je případ učení se nežádoucím věcem. Učit se člověk může, i když se zrovna nevzdělává. Proto učení stojí nejvýše. Zároveň rozvoj nezahrnuje pouze aktivity vzdělávání, ale i mnohé jiné, které mají vést k žádoucí změně. Tento vztah je možné znázornit obr. 2.3.

Obr. 2. 3 Vztah učení, rozvoje a vzdělávání



Zdroj: Hroník (2007, s. 31)

Tímto byla tedy završena podkapitola vymezení základních pojmů učení, vzdělávání a rozvoje. Ovšem tyto samostatně stojící pojmy nejsou pro organizaci tak důležité jako jejich propojení v rámci uceleného systému vzdělávání a rozvoje.

2.3 Organizační vzdělávání a rozvoj

V současné době už nestačí vykonávat pouze základní vzdělávací aktivity, jako jsou školení, přeškolení nebo doškolování, aby zaměstnanec měl potřebné znalosti a dovednosti pro výkon úkolů na současné pozici. Je nesmírně důležité zahrnout také rozvoj z hlediska vývoje osobnostních rysů, hodnot a postojů, které budou odpovídat budoucím potřebám. Důvodů, proč jsou vzdělávání a rozvoj důležité, je mnoho. Mathis (2010) tvrdí, že zde spadá zastarávání znalostí a dovedností související s rozvojem technologií a poznatků, lidské potřeby se také neustále mění, což vede ke změně požadavků na výrobky a služby a jejich kvalitu, a to si vyžaduje flexibilitu organizace a jejich zaměstnanců. Rovněž se neustále mění podnikatelské prostředí a konkurence. Z toho důvodu pak dochází ke změnám v řízení, organizačních strukturách a v povaze jednotlivých prací. Neméně důležitá je také globalizace a internacionalizace, a také stále větší orientaci na kvalitu pracovního života, kdy se lidé sami chtějí více vzdělávat, rozvíjet a budovat kariérní dráhy.

Tureckiová (2004) tvrdí, že se dají rozeznat tři přístupy k firemnímu vzdělávání. Jedná se o organizování jednotlivých vzdělávacích akcí, systematický přístup a učící se organizace.

První ze zmiňovaných přístupů je reaktivní záležitost. To znamená, že se reaguje na momentální potřebu firmy a jednotlivců, aby byl napraven momentální rozdíl mezi skutečnou a požadovanou úrovní kvalifikace.

Druhý přístup je asi nejrozšířenější, je postaven na propojení firemního vzdělávání se strategií firmy resp. s personální strategií. Z hlediska tohoto přístupu je vzdělávání cyklickým procesem, který nejen rozvíjí znalosti a dovednosti, ale také působí na chování zaměstnanců.

Třetím přístupem je pak učící se organizace, což je velice složitý přístup ke vzdělávání a rozvoji. Tento přístup ve zkratce stojí na průběžném rozvoji a celoživotním vzdělávání, jež jsou cílené a mají zajistit, aby učení bylo rychlejší než případné změny, které si vyžádá turbulentní prostředí. Jde tedy o to, aby organizace proaktivně a flexibilně mohla reagovat na své okolí.

Armstrong (2007) uvádí, že cílem vzdělávání a rozvoje v organizacích je zajištění kvalifikovaných a výkonných lidí, kteří budou schopni uspokojit současné i budoucí potřeby organizace z hlediska dosahování jejich cílů na jedné straně a zajištění personálního rozvoje

samotných lidí s cílem zvýšení jejich spokojenosti, konkurenceschopnosti na vnitřním i vnějším trhu práce a jejich seberealizace v rámci plnění jejich plánů rozvoje.

Tureckiová (2004) tvrdí, že cílem firemního vzdělávání by nemělo být pouhé osvojení si nových znalostí a dovedností, ale dosažení změn v chování a smýšlení zaměstnanců tak, aby bylo dosaženo korespondence s rozvojem firmy a její konkurenceschopností. Doplnuje však, že k efektivnímu vzdělávání je zapotřebí splnění třech podmínek, a to ochota učit se ze strany zaměstnance, schopnosti k naučení se něčemu novému a také možnosti zúčastnit se podnikového vzdělávání a aplikace osvojených postupů. Pouze při splnění těchto tří podmínek může být dosaženo toho, že systém vzdělávání povede ke změně v chování, a bude tedy dosaženo zmíněného cíle.

Pokud jde o vzdělávání dospělých, je třeba si uvědomit několik obecných faktů při vytváření vzdělávacích akcí. Dvořáková (2012) je shrnuje následovně:

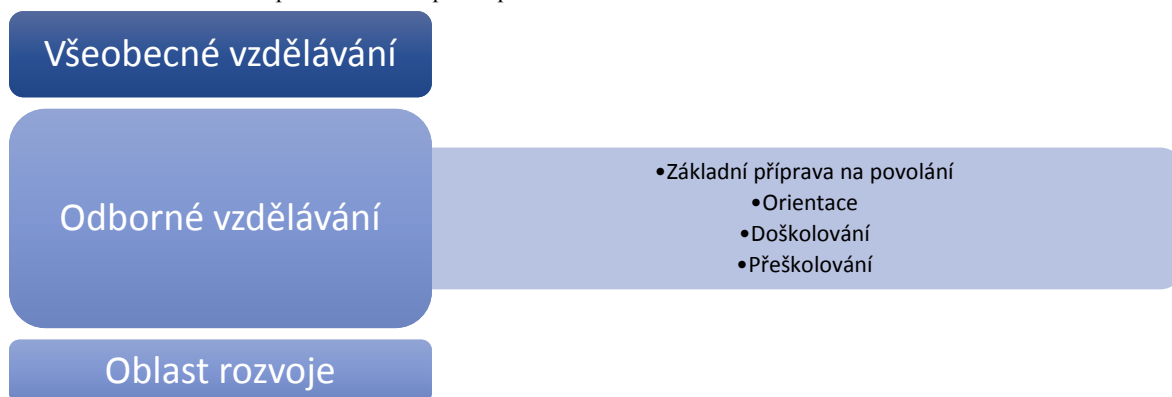
- rychlá a jednorázová školení zkrátka nestačí k osvojení si znalostí a dovedností,
- dospělí zřídka aplikují informace ze studijních podkladů,
- nejlépe si nové znalosti a dovednosti osvojují konkrétními akcemi a prožitky a musejí mít možnost učit se metodou pokus-omyl, tedy učit se z chyb,
- nezbytná je zpětná vazba.

Firemní vzdělávání je vlastně personální činnost, která zahrnuje několik dílčích činností. Jedná se o:

- prohlubování pracovních schopností, kam spadá hlavně doškolení a slouží k adaptaci člověka měnícím se požadavkům pozice,
- rozšiřování pracovních schopností, kdy se jedná o zvyšování použitelnosti zaměstnance tak, aby zvládal případně i úkony na jiných pracovních místech,
- rekvalifikační procesy, které slouží k přeorientování zaměstnance, jehož specializaci organizace momentálně nepotřebuje na specializaci, jež naopak organizace potřebuje,
- přizpůsobení nového pracovníka specifickým požadavkům pracovního místa, na které je přijat prostřednictvím doškolení či přeškolení,
- formování pracovních schopností člověka a pracovníka, kdy formování pracovních schopností člověka je obecná záležitost týkající se vzdělávání v průběhu celého života bez ohledu na to, kdo jej inicioval. Naproti tomu formování pracovních schopností pracovníka přichází přímo od konkrétní organizace (Koubek, 2009).

Šikýř (2014) zahrnuje do formování pracovních schopností pracovníka tři oblasti, což je možné znázornit obr. 2.4:

Obr. 2. 4 Schéma formování pracovních schopností pracovníka



Zdroj: Vlastní zpracování

- **všeobecné vzdělávání** – souvisí se základními znalostmi a dovednostmi, jež jsou předpokladem k uplatnění se člověka v obecné společnosti, a které jsou předpokladem osvojení pracovních schopností, toto není v rukách organizace jako zbylé dvě oblasti,
- **odborné vzdělávání** – týká se již konkrétní kvalifikace člověka a zahrnuje přípravu na určité povolání a získávání, přizpůsobení a aktualizaci znalostí a dovedností tak, aby odpovídaly konkrétní organizaci resp. pracovnímu místu, označuje se jako trénink,
- **oblast rozvoje** – jak již bylo zmíněno, rozvoj se zaměřuje na znalosti, dovednosti a schopnosti, které nejsou zcela nutné pro výkon současné pracovní pozice. Neřeší se však jen tato oblast, ale předpokladem rozvoje člověka je také rozvoj jeho osobnostních rysů. Spíše se tedy řeší potenciál člověka a jeho kariérní možnosti.

Oblast odborného vzdělávání je možné rozpracovat podrobněji (Koubek, 2009):

- **základní příprava na povolání** – jde o přípravu zpravidla mimo organizaci, nebo také takovou přípravu, kde se organizace angažují, ale vzdělávací akce se netýkají jejich zaměstnanců či systému vzdělávání organizace (spolupráce se školami atp.),
- **orientace** – souvisí s adaptací nových zaměstnanců a její podporou z hlediska seznamování se se všemi potřebnými informacemi, znalostmi a dovednostmi požadovanými na daném pracovním místě,
- **doškolení** – podstatou je adaptace znalostí a dovedností měnícím se požadavkům pracovního místa, což ideálně vede ke zvyšování produktivity, konkurenceschopnosti a prosperity organizace,

- **přeškolení** – jedná se o osvojování si nové kvalifikace, nového povolání, přičemž může být úplná a částečná. Specifickým typem je pak profesní rehabilitace a jedná se o opětovné zařazení zdravotně indisponovaných do pracovního procesu, pokud jim zdravotní stav neumožňuje pokračovat v dosavadním zaměstnání.

Je také dobré ujasnit si, jaký význam vlastně takový systém pro organizaci má. Armstrong (1999) zmiňuje několik přínosů. Jmenovitě se jedná o:

- snižování nákladů na vzdělávání a rozvoj,
- zvyšování výkonnosti jednotlivců, týmů a tedy celé organizace,
- zlepšování kvalifikace pracovníků resp. její prohlubování a rozšiřování vedoucí k jejich větší flexibilitě a uplatnitelnosti na trhu práce,
- zvyšování atraktivity organizace jako zaměstnavatele, což vede k přilákání vysoce kvalitních lidí,
- podporování ztotožnění lidí s organizací a jejími cíli a budování kvalitních mezilidských vztahů a organizační podnikové kultury,
- zvyšování kvality služeb poskytovaných zákazníkům,
- atd.

Bartoňková (2010) doplňuje, že systém vzdělávání a rozvoje není jen důležitý sám o sobě, ale také z důvodu silné propojenosti s ostatními personálními činnostmi, jako je:

- **vyhledávání pracovníků** – tímto jsou získáváni pracovníci, kteří mohou být vzdělávání podle potřeb organizace, vzdělávání zase může působit motivačně pro potenciální zaměstnance,
- **přijímání a rozmíst'ování** – existence vzdělávání dává personalistům možnost přijímat i méně kvalifikované pracovníky, na druhé straně dobrý výběr pracovníka může snižovat náklady na vzdělávání,
- **adaptace** – umožňuje rychlejší začlenění pracovníka na pracovní místo a do organizace, čímž je možné ho dále vzdělávat, vzdělávání zase urychluje proces adaptace,
- **hodnocení** – vzdělávání pomáhá dosahovat lepších výkonů, hodnocení hraje důležitou roli při identifikaci potřeb vzdělávání,
- **odměňování** – vidina lepších odměn může působit motivačně k dalšímu vzdělávání a vzdělávání zase může pozitivně ovlivnit odměnu,

- **pracovní vztahy a podmínky** – vzdělaný pracovník je zpravidla přizpůsobivější a lépe disciplinovaný s menšími sklony k problémům, dobré podmínky a vztahy zase působí na setrvání v organizaci a zájem o další vzdělávání.

V předchozím členění byly tedy naznačeny spojitosti mezi vzděláváním a některými dalšími personálními činnostmi v organizacích, z čehož vyplývá, že je skutečně důležité se zabývat tím, aby bylo co nejefektivnější. Tureckiová (2004) uvádí, že je nezbytné, aby vzdělávání a rozvoj byly propojeny zejména se systémem získávání a výběru zaměstnanců, se systémem stabilizace a motivace pracovní síly a systémem hodnocení a odměňování. Aby tomu tak bylo, je zapotřebí, aby nefungoval nahodile, ale aby k němu bylo přistupováno systematicky (Mathis 2010). Tento systematický přístup vychází z organizační strategie resp. strategie lidských zdrojů a příslušných organizačních politik, a dá se tedy považovat za strategický přístup ke vzdělávání a rozvoji.

2.4 Strategický přístup ke vzdělávání a rozvoji

Armstrong (2007) popisuje strategii jako dlouhodobější směřování organizace s cílem naplnit očekávání všech zainteresovaných stran prostřednictvím přizpůsobování svých zdrojů měnícím se podmínkám vnitřního a vnějšího prostředí. Úlohou podnikové strategie je zajištění konkurenční výhody a stanovení dlouhodobých reálných cílů a nastínění kroků jejich dosažení.

Šikýř (2014) pak doplňuje, že strategie organizace vyplývá ze současného stavu, tedy stavu silných a slabých stránek resp. také příležitostí a hrozeb dle koncepce SWOT analýzy.

Na základě zjištěných údajů se pak nastíní koncepce řízení organizace hlavně z hlediska získávání, alokace a rozvoje zdrojů, a to finančních, materiálních, lidských a informačních, za účelem dosahování strategických cílů.

Vzhledem k tomu, že předpokladem úspěchu každé organizace je ve větší či menší míře člověk se svými schopnostmi, motivací, znalostmi, dovednostmi a postoji, tak je logickou součástí organizační strategie také strategie řízení lidských zdrojů. Ta je vertikálně integrovaná do organizační strategie. Umožňuje tedy vytváření a realizaci organizační strategie. Důležitá je ale také horizontální integrace mezi jednotlivými dílčími strategiemi lidských zdrojů, jako je strategie získávání a výběru, hodnocení a odměňování, vzdělávání a rozvoje, atp., které se vzájemně doplňují a korespondují spolu (Šikýř, 2014). A právě jednou z těchto dílčích strategií je také strategie rozvoje a vzdělávání pracovníků.

Hroník (2007) zmiňuje, že vhodným nástrojem integrace organizační strategie a strategie řízení lidských zdrojů resp. vzdělávání a rozvoje je kompetenční přístup skrze

kompetenční modely. Kompetencemi rozumíme trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, kterým se podporuje dosahování cíle, a tyto kompetence se pak projevují v chování. Dle něj kompetence popisují způsob práce, tedy jak a čím je dosahováno výsledků. Rozvíjením těchto kompetencí, např. právě prostřednictvím vzdělávání a rozvoje, je možné dosáhnout lepších výsledků a tedy vyšší výkonnosti. Kompetenční model pak zahrnuje vybrané kompetence nezbytné pro řízení organizace, pro efektivní výkon na konkrétní pozici.

Torrington, Hall, Taylor (2005) tvrdí, že co se týče strategie vzdělávání a rozvoje konkrétně, je nezbytné kritické napojení této strategie na personální a organizační strategii. Tyto strategie jsou zpravidla vytvářeny na období 3-5 let. U strategie vzdělávání a rozvoje je důležité uvědomit si, o jakou organizaci jde. Pokud hovoříme o organizacích na jedno použití, tedy takových na omezenou dobu, dokud je produkt výnosný, tak ty se budou nejvíce orientovat na hotové lidi bez potřeby výrazného dalšího rozvoje. U těchto organizací bude orientace nanejvýš na udržení kvalifikace a vstupní zaškolení.

Naproti tomu organizace revitalizující, tedy organizace dlouhodobého charakteru, které se musejí často potýkat se změnami v okolí i uvnitř organizace, ty budou mít už propracovanější strategii vzdělávání a rozvoje.

Hroník (2007) uvádí koncept strategického staffingu, který ukazuje na jaké lidi je nejlepší se v rámci rozvoje zaměřovat. Tento koncept je znázorněn v tab. 2.1.

Tab. 2. 1 Strategický staffing

	Snadná nahraditelnost	Obtížná nahraditelnost
Vysoká přidaná hodnota	Hotový člověk	Vzdělávání a rozvoj
Nízká přidaná hodnota	Outsourcing	Dočasná výpomoc

Zdroj: Hroník (2007, s. 19)

Dalším důležitým nástrojem naplňování strategie vzdělávání a rozvoje je také systematický přístup ke vzdělávání.

2.5 Systematické vzdělávání a rozvoj

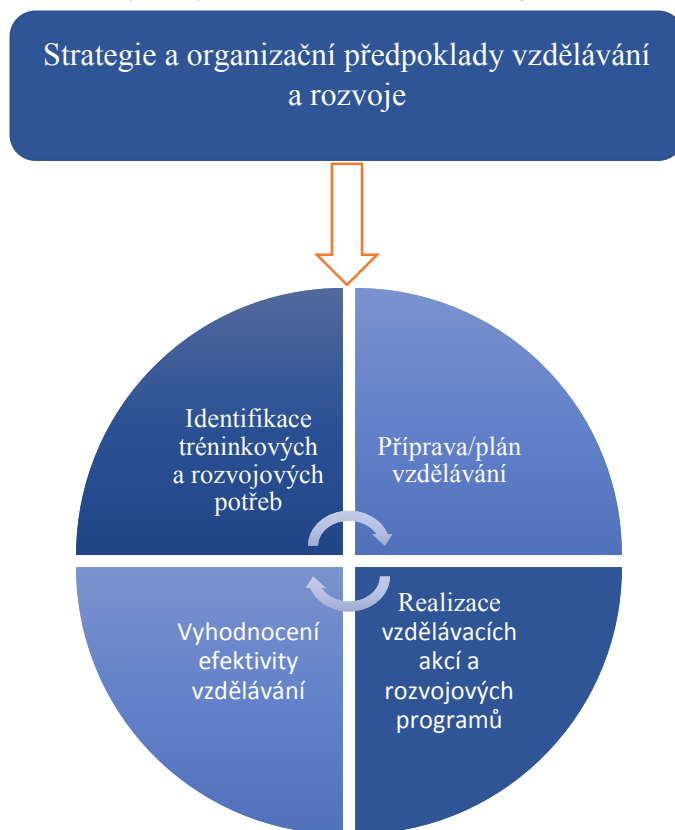
Buckley a Caple (2009) tvrdí, že systematický přístup je v podstatě logická návaznost jednotlivých fází cyklu vzdělávání a rozvoje, které se neustále opakují. Tento cyklus

koresponduje s podnikovou strategií a podnikovou politikou při respektování organizačních předpokladů vzdělávání a rozvoje. Bartoňková (2010) doplňuje, že je to dlouhodobý proces, jehož velkou výhodou je stavění dalších cyklů na zkušenostech z cyklů předchozích.

Tureckiová (2004) ještě připomíná, že ve firemním vzdělávání jako systému můžeme rozlišovat dva typy aktivit. Jedná se o aktivity tréninkové, jejichž podstatou je vlastně získávání znalostí a dovedností, které jsou momentálně potřebné ke kompetentnímu výkonu. Druhým typem aktivit jsou rozvojové programy a kurzy. Tyto cílí na budoucí potřeby např. v rámci plánování a řízení kariéry a týkají se hlavně konkrétních skupin zaměstnanců, jako jsou manažeři, specialisté s potenciálem, talenty a klíčoví pracovníci.

Konkrétně se v systematickém vzdělávání opakují čtyři fáze, jež jsou znázorněny na obr. 2.5 (Šikýř, 2014).

Obr. 2. 5 Cyklus systematického vzdělávání a rozvoje



Zdroj: Vlastní zpracování

Těmito čtyřmi fázemi jsou identifikace tréninkových a rozvojových potřeb, kdy je zapotřebí určit mezeru mezi skutečným a žádoucím stavem. Následně proběhne plánování a příprava vzdělávání, kdy se zjednodušeně řeší, jak tento stav napravit. Poté dojde k realizaci

projektu. V žádném případě nesmí chybět vyhodnocení vzdělávacího projektu včetně průběžných kontrol resp. monitoringu.

2.6 Cyklus systematického vzdělávání

2.6.1 Identifikace vzdělávacích potřeb

Bartoňková (2010) tvrdí, že by tato fáze měla probíhat od analýzy organizace jako celku, poté by se měla přesunout k týmům, oddělením resp. funkcím a teprve nakonec k jednotlivým zaměstnancům. Je to proto, že jednotlivé úrovně jsou vzájemně propojeny. Na obr. 2.6 je znázorněno schéma podstaty této fáze. Tímto schématem je vlastně řečeno, že by v této fázi měly být stanoveny mezery ve vzdělání a rozvoji na všech třech úrovních. Zkrátka se řeší skutečnost (co je) a potřeba/požadavek (co by mělo být), (Armstrong, 2007).

Obr. 2. 6 Podstata stanovení kvalifikační mezery



Zdroj: Armstrong (2007, s. 535)

Vodák, Kucharčíková (2011) rozlišují posouzení potřeb vzdělávání a rozvoje ve třech etapách, a to:

- **první etapa** – podstatou je analýza podnikových cílů a současných výsledků a zjištění mezery mezi cílem a realitou a zamyšlení se nad tím, jak tuto mezeru vyplnit. Pohybujeme se na úrovni firmy. Vychází se z údajů analýzy strategických plánů, podnikových cílů, benchmarkingu, trendů, firemních auditů, práce s dokumenty, skupinových porad a diskuzí,
- **druhá etapa** – podstatou je porovnání požadavků pracovního místa resp. úkolů na daném místě z hlediska potřebných znalostí a dovedností se současnými znalostmi a dovednostmi zaměstnanců, čímž se identifikují mezery, zde se pracuje s údaji analýzy pracovní náplně, specifikace prací, dotazníků, reportů, deníkové metody,
- **třetí etapa** - tato analýza diagnostikuje znalosti, dovednosti a schopnosti jednotlivců a rovněž jejich výkon na dané pozici a z hlediska požadavků organizace. Důležité je stanovit silné a slabé stránky jednotlivce a poté odstraňovat slabé a posilovat silné stránky. Ke zjištění těchto údajů je možné využívat pravidelných testů kvalifikace daného

zaměstnance, může se využívat záznamů, hodnocení, rozhovorů, 360° zpětné vazby, sebehodnocení, assessment centra, analýzy selhání, sociálních a manuálních dovedností.

Bartoňková (2010) pak dodává, že existují dva způsoby sběru údajů v rámci zmíněných etap. Jedná se o:

- **kvantitativní sociologický výzkum** – jde o terénní průzkum prostřednictvím rozhovorů, dotazníků, pozorování a obdobných technik šetření, kdy se zacílí přímo sami pracovníci, jejich nadřízení, podřízení a spolupracovníci,
- **přístup přes kompetenční modely** – vychází z určení nároků konkrétní pozice nebo funkce na člověka, na základě čehož jsou definovány požadované kompetence a jejich úrovně, které tvoří soubor kompetencí tzv. kompetenční model. Ten je souhrnem znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností člověka vhodného pro danou funkci. Pokud vznikne mezera mezi skutečnými kompetencemi a kompetencemi požadovanými, pak je možné toto odstranit přes vzdělávání a rozvoj.

Dvořáková (2012) doplňuje, že často využívaný přístup při operativním zjišťování rozvojových potřeb je sběr dostateku informací primárních a sekundárních. Za primární považujeme takové informace, které získáváme přímo dotazováním zaměstnanců resp. jejich přímých nadřízených. Sekundární informace se pak získávají analýzou hodnocení zaměstnanců, reportů resp. projektových dokumentů. Je nezbytné porovnávat získané informace s organizačními strategiemi a uspořádat je např. do matice podle priority. Příkladem takové matice je matice „Důležitost“ vs. „Způsobilost“ znázorněnou v tab. 2.2.

Tab. 2. 2 Matice „Důležitost“ vs. „Způsobilost“

	Nízká způsobilost	Vysoká způsobilost
Velká důležitost	Vysoká rozvojová priorita	Nízká rozvojová priorita
Malá důležitost	Nízká rozvojová priorita	Nulová priorita

Zdroj: Dvořáková (2012, s. 288)

Z matice je patrné, že nejvyšší prioritu budou mít situace velmi důležitých až kritických činností za současného nedostatku kvalifikace zaměstnanců, kteří by je měli vykonávat.

Na konci této fáze by měly být známy mezery mezi skutečností a potřebami v rámci vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a je tedy možné přejít do další fáze cyklu.

2.6.2 Příprava a plánování vzdělávání (projektu)

Při přechodu do fáze přípravy se nejdříve stanoví priority vzdělávání vycházející ze strategie a politiky firmy. Z těchto priorit je pak utvořena základní koncepce vzdělávání firmy, a to např. ve formě toho, jaké bude lidské, materiální a finanční zajištění, jaké metody vzdělávání budou asi použity, kterých zaměstnanců se to bude týkat, jaké potřeby budou řešeny přednostně, zda bude projekt zajištěn vlastními silami v rámci interního vzdělávání, nebo prostřednictvím externí instituce aj. (Tureckiová, 2004).

Plánování firemního vzdělávání není vůbec lehký úkol, nicméně Koubek (2009) se pokusil identifikovat základní otázky, na které je třeba si při plánování a přípravě odpovědět, a které jsou předpokladem efektivního vzdělávacího projektu. Dá se tvrdit, že tyto otázky korespondují s vytvářením koncepce firemního vzdělávání. Posloupnost těchto otázek je znázorněna obr. 2.7.

Obr. 2. 7 Plánovací otázky

Jaké vzdělávání má být zabezpečeno?

- potřeby vzdělávání, předpokládané cíle projektu

Koho se bude projekt týkat?

- jednotlivci, skupiny

Jakým způsobem se bude vzdělávat?

- metody vzdělávání (on the job, off the job), materiály

Kdo bude vzdělávat?

- interní, externí školitelé resp. instituce

Kdy projekt proběhne?

- termíny výkonu jednotlivých etap a vzdělávacích aktivit

Kde bude vzdělávání probíhat?

- místo konání, ubytování, stravování, doprava

Jaké budou náklady?

- rozpočtové plány

Jak se bude hodnotit efektivita projektu?

- metody hodnocení, časový rámec hodnocení, účastníci hodnocení

Zdroj: Koubek (2009, s. 265)

Prokopenko, Kubr (1996) zmiňují, že příprava plánu má tři fáze, a to:

- **přípravnou fázi** – zde jde o interpretaci a specifikaci mezer a s nimi spojených potřeb vzdělávání/rozvoje, určení účastníků a stanovení konkrétních cílů projektu, které by měly vést k úspěšnému uzavření mezery. Barták (2015) doplňuje, že můžeme rozlišovat hlavní/výkonnostní cíle (dlouhodobá vize projektu a jeho základní zaměření)

a studijní cíle (definují znalosti, dovednosti, chování, které bude účastník mít ihned po absolvování vzdělávací akce),

- **rozvojovou fázi** – v této fázi se řeší jednotlivé etapy celého projektu z hlediska toho, jaké tyto etapy budou, jaké budou pracovní úkoly a jak bude probíhat jejich realizace,
- **zdokonalovací fázi** – podstatou je průběžný monitoring a vyhodnocování jednotlivých etap projektu při respektování existence předem stanovených cílů, kdy v případě identifikace nedostatků při dosahování těchto cílů dojde k přehodnocení projektu a naplňování nápravných opatření.

V souvislosti s plánem vzdělávání a rozvoje je třeba řešit, jaké metody vzdělání budou pro daný projekt nejlepší. Těchto metod existuje celá řada a dají se rozčlenit do dvou základních kategorií (Vodák, Kucharčíková, 2011). Jedná se o:

- **metody vzdělávání na pracovišti (on the job)** – tyto metody probíhají přímo při výkonu pracovních povinností a jsou obzvláště vhodné pro dělníky, mohou sloužit buď k doplnění a ověřování osvojených znalostí a dovedností, nebo i jako samotná rozvojová aktivita,
- **metody vzdělávání mimo pracoviště (off the job)** – neprobíhají při běžném výkonu pracovních povinností a jsou vhodnější pro manažery a specialisty, mohou probíhat v organizaci i mimo ni ve formě „školního režimu“.

V souvislosti s metodami můžeme ještě rozlišovat formy firemního vzdělávání, a to prezenční, kdy se účastník přímo osobně dostaví „do výuky.“ Nebo distanční, kdy se jedná o korespondenční vzdělávání jako třeba e-learning. Samozřejmě se nabízí také kombinace obou předchozích (Bartoňková, 2010).

Metody vzdělávání na pracovišti jsou:

- **asistování** – podstatou je přidělení vyučovaného pracovníka ke zkušenému pracovníkovi, kterému pomáhá při plnění jeho úkolů, čímž se učí pracovnímu postupu. S postupem času se stále více osamostatňuje, a když získá potřebné znalosti a dovednosti, může vykonávat práci zcela samostatně. Tato metoda může být dále rozšířena **pověřením úkolem**, kdy vzdělávaný pracovník dostane určitý úkol, je vybaven příslušnými pravomocemi a jeho práce je monitorována,
- **instruktáž** – jde o předvedení pracovního postupu zkušeným pracovníkem, který si vzdělávaný pracovník pozorováním a zkoušením osvojí,

- **koučování** – jedná se o dlouhodobější instruování a vysvětlování spojené se soustavnou kontrolou vzdělávaného pracovníka. Cílem je neustálé usměrňování člověka k požadovanému výkonu a hlavně k proaktivitě a iniciativě,
- **mentoring** – vzdělávaný pracovník si sám vybírá svého rádce, který se nakonec stane jeho patronem. Jedná se o obdobu koučinku, kdy mentor svému svěřenci radí, usměrňuje jeho chování k dosažení daného cíle, a navíc jej ještě prosazuje a podporuje jej v jeho kariéře,
- **counselling** – jedná se vlastně o oboustrannou konzultaci, která slouží ke vzdělávání a ovlivňování obou stran,
- **rotace práce** – jde o plnění úkolů a povinností pracovníka v různých částech organizace, jedná se vždy o časově omezené působení na různých pracovních místech, pracovník se postupně přesouvá,
- **pracovní porady** – podstatou je seznamování se pracovníků se záležitostmi svého oddělení a pracoviště, ale také s organizací jako celkem.

Metody používané mimo pracoviště pak jsou:

- **přednášky** – slouží zpravidla k předání velkého množství informací a ke zdokonalení vědomostí ohledně konkrétního tématu, nedochází ale k interakci mezi školitelem a vzdělávanými, nedá se tedy očekávat výrazný vliv na praktickou aplikaci,
- **semináře** – využívají se referáty, prezentace a diskuse účastníku na konkrétní téma, podporuje uvažování a poskytování zpětné vazby,
- **případové studie** – jedná se o řešení určitého skutečného nebo smyšleného problému, který však odpovídá praxi. Účastníci musejí prostudovat zadání, identifikovat problémy a pokusit se navrhnout řešení dané situace. Komplexnější variantou je pak tzv. **workshop**, kdy skupina lidí řeší případové studie, které jsou však detailnějšího rázu. Také zde patří **brainstorming**, kdy jsou účastníci vyzváni k navržení různých řešení problému v případové studii s cílem následně o těchto řešeních skupinově diskutovat a najít optimální kombinaci,
- **simulace** – v případě této metody se klade větší důraz na praxi, kdy účastníci obdrží scénář zahrnující běžné pracovní situace a jsou požádáni, aby se nějak v dané situaci zachovali, resp. učinili určité rozhodnutí,
- **hraní rolí** – zde už se klade velký důraz na praxi a na osvojení si konkrétní sociální role, když na sebe musejí vzít určitou pracovní nebo sociální roli a musejí čelit problémům a situacím souvisejícím s touto rolí (Brodský, 2009),

- **diagnosticko-výcvikový program** – v podstatě se jedná o detailně propracovanou kombinaci simulace, případových studií a hraní rolí, kdy účastník musí řešit každodenní problémy a úkoly, které jsou zpravidla náhodně generované, a kterým se tedy musí přizpůsobit a vyrovnávat se tak s různým stresem. Všechna řešení jsou dokumentována a porovnávána s optimálním řešením, čímž se účastník vlastně i učí (Koubek, 2006),
- **učení se hrou** – zahrnuje zadání úkolu v podobě nějaké hry nebo aktivity, kdy se jednotlivec stává vedoucím, a koordinací zbytku kolektivu musejí tento úkol splnit. Poté se diskutuje o tom, jak dobře si vedoucí vedl při uplatňování manažerských dovedností nebo na jaké úrovni je týmová práce kolektivu atd. (Brodský, 2009),
- **e-learning** – jedná se o vzdělávání pomocí počítačů, které umožňuje předávat velké množství informací za pomoci schémat, grafů a obrázků. Je možné rychle a efektivně vytvářet a vykonávat různé testy a případové studie. Kovacs (2014) popisuje e-learning jako vzdělávání resp. rozvoj pracovníků prostřednictvím informačních technologií (PC, internet, aj.) a jeho význam v současné době stále roste. Můžeme spatřit různé formy e-learningu. Jedná se o blended learning, tedy kombinaci prezenčního a distančního studia. Dále třeba různé online simulace a hry, případně také různé online semináře, workshopy, distanční třídy nebo videokonference. Hroník (2007) zastává názor, že e-learning slouží ke sdílení hotových a standardizovaných informací a tyto kurzy trvají spíše kratší dobu, většinou do jednoho měsíce. Naproti tomu e-development může předávat některé hotové informace, ale hlavně jde o práci s informacemi, ze kterých si znalosti účastník utváří sám. Jsou tedy do jisté míry unikátní. Takové kurzy pak trvají až okolo jednoho roku. V souvislosti s touto formou vzdělávání je možné sledovat také on-line nákup vzdělávacích kurzů jako určitý dílčí trend. Tyto moderní formy mají určité výhody, které Kovacs (2014) spatřuje ve snižování nákladů v důsledku redukce administrativních a organizačních nároků. Výhodou je také nižší časová náročnost. Účastníci nemusejí dojíždět do školicího střediska. Přínosem je také vyšší počítačová gramotnost, rychlost reakce na potřeby vzdělávání, atraktivita výuky a v neposlední řadě také image organizace jako inovátora a dobrého zaměstnavatele.

Z výčtu jednotlivých metod je patrné, že možností k dispozici je skutečně velká řada a nedá se určit, která z těchto metod je nejlepší. Vše se bude odvíjet od toho, jaké jsou cíle vzdělávacího projektu, koho se týká, jaké prostředky organizace má k dispozici a od dalších faktorů. A právě z toho důvodu je důležité, aby nejdříve proběhla fáze identifikace potřeb

vzdělávání a rozvoje a teprve poté plánování projektu, v rámci kterých je kritické se zamyslet nad těmito otázkami. Když už je vše naplánováno, přichází fáze realizace.

2.6.3 Realizace projektu

Hroník (2007) říká, že realizace má tři základní kroky. Jedná se o přípravu, vlastní realizaci a tzv. transfer. Příprava se zde vyskytuje ve smyslu připravení potřebných věcí k tomu, aby naplánovaný scénář mohl být realizován. Důležitá je tedy příprava lektora resp. výběr vhodného lektora. Také je důležité organizační zajištění z hlediska ubytování, stravování, zajištění školicích prostor a samozřejmě obstarání doplňkových pomůcek jako jsou materiály, dataprojektory, prezentace, tabule a mnohé další. Mimo to je také nutné připravit samotné účastníky na to, co je čeká z hlediska vzdělávacích aktivit, které budou podstupovat, cílů projektu, termínech a místu konání, ubytování a stravování a dalších základních informací nebo materiálech, které si mají účastníci předem prostudovat.

Dalším krokem je vlastní realizace, která zahrnuje samotný příjezd lektora na místo konání a jeho představení se účastníkům a opětovné seznáení účastníků s cílem a programem, a následné zahájení vzdělávací aktivity. V rámci tohoto kroku je nezbytné monitorovat průběh realizace a utvářet vhodné motivující prostředí ke vzdělávání a rozvoji.

Posledním krokem je pak tzv. transfer, který souvisí s aktivitami v prvních dnech po ukončení vzdělávací aktivity. Zahrnuje např. zpracování foto/video dokumentace, zpracování poznatků, které vznikaly během kurzu a které by bylo dobré uvést v závěrečné zprávě, nebo také usměrňování absolventů k aplikaci nově nabytých znalostí a dovedností v praxi co nejdříve po ukončení vzdělávací akce (Bartoňková, 2010).

Z předcházejících kroků je tedy jasné, že do fáze realizace vlastně vstupují prvky jako cíle projektu, vzdělávací program, motivace uchazečů, metody, samotní uchazeči a lektori. Vodák, Kucharčíková (2011) tyto prvky považují za nezbytné v rámci realizace každého vzdělávacího projektu. Cíli se určuje, co by měli absolventi po skončení projektu umět a znát a udávají tedy směr celého projektu. Mohou také fungovat jako nástroj monitoringu. Program slouží k tomu, aby vzdělávací akce skutečně vedla k učení se, a zahrnuje harmonogram, pomůcky, metody, témata a termíny vzdělávací akce. Motivace jako ochota zdokonalovat se a odstraňovat své nedostatky resp. posilovat silné stránky je předpokladem efektivního vzdělávání a rozvoje. Účastníci jsou samozřejmě klíčovým prvkem vzdělávacích projektů. Zde je třeba si uvědomit, že každý člověk do tohoto procesu vstupuje s odlišným stylem učení, dispozicemi

a emocionálním rozpoložením, nicméně dá se tvrdit, že efektivnější bude taková vzdělávací akce,

jejíž styl koresponduje se stylem učení jedince. Stejně jako existují styly učení, tak existují styly vzdělávací, které jsou spolu s osobností a znalostmi lektora velmi důležitým předpokladem úspěchu projektu.

Barták (2015) považuje za nutné počítat i s určitými bariérami při vzdělávání pracovníků. Může jít o:

- **percepční bariéru** – neschopnost vnímat podstatu problému nebo neschopnost najít informace k jeho řešení,
- **kulturní bariéru** – souvisí s předsudky typu „hravost je jen pro děti“, „tradice před inovací“, preference něčeho numericky ověřitelného a logického před intuicí a fantazií. Toto vše může být výsledkem začleňování jedince do jeho kulturního prostředí a může narušovat kreativitu a přístup k učení,
- **pracovní bariéru** – hlavně souvisí se špatnými vztahy a spoluprací, nedostatek ocenění rozvoje v organizacích nebo konzervatismus v pracovních podmínkách,
- **emoční bariéru** – nechut' ke změnám, strach ze selhání, nedůvěra ve své schopnosti atd., narušující proces realizace vzdělávacích aktivit.

Toto jsou některé z mnoha bariér, se kterými se musejí lektori a realizátoři plánování vzdělávacích systémů potýkat, a se kterými musejí počítat, aby výsledky vyhodnocení vzdělávání a rozvoje byly co nejuspokojivější.

2.6.4 Vyhodnocení vzdělávání a rozvoje

Podstatou vyhodnocování je porovnání výsledků po realizaci projektu s cíli a potřebami před jeho realizací. Jedná se asi o nejdůležitější fázi cyklu vzdělávání, protože poskytuje zpětnou vazbu k celému projektu a odrazový můstek pro plánování dalších vzdělávacích aktivit. Naneštěstí se na tuto fázi mnohdy zapomíná, což je velký problém z důvodu časové a nákladové náročnosti těchto projektů (Mathis, 2010).

Tureckiová (2004) tvrdí, že hodnocení není jednorázové, ale samo o sobě je procesem, který neprobíhá jen v závěru systematického cyklu vzdělávání, ale v průběhu celého cyklu v rámci průběžného monitoringu. Dále pak v úvodu vzdělávání, kdy se zjišťuje základ pro následné srovnávání. A samozřejmě jako závěrečné hodnocení efektivity vzdělávacího projektu.

Vodák, Kucharčíková (2011) doporučují nejdříve stanovit kritéria vyhodnocování, čímž stanovíme, co vlastně chceme zjišťovat. Může se jednat o vnitřní kritéria jako je reakce účastníků

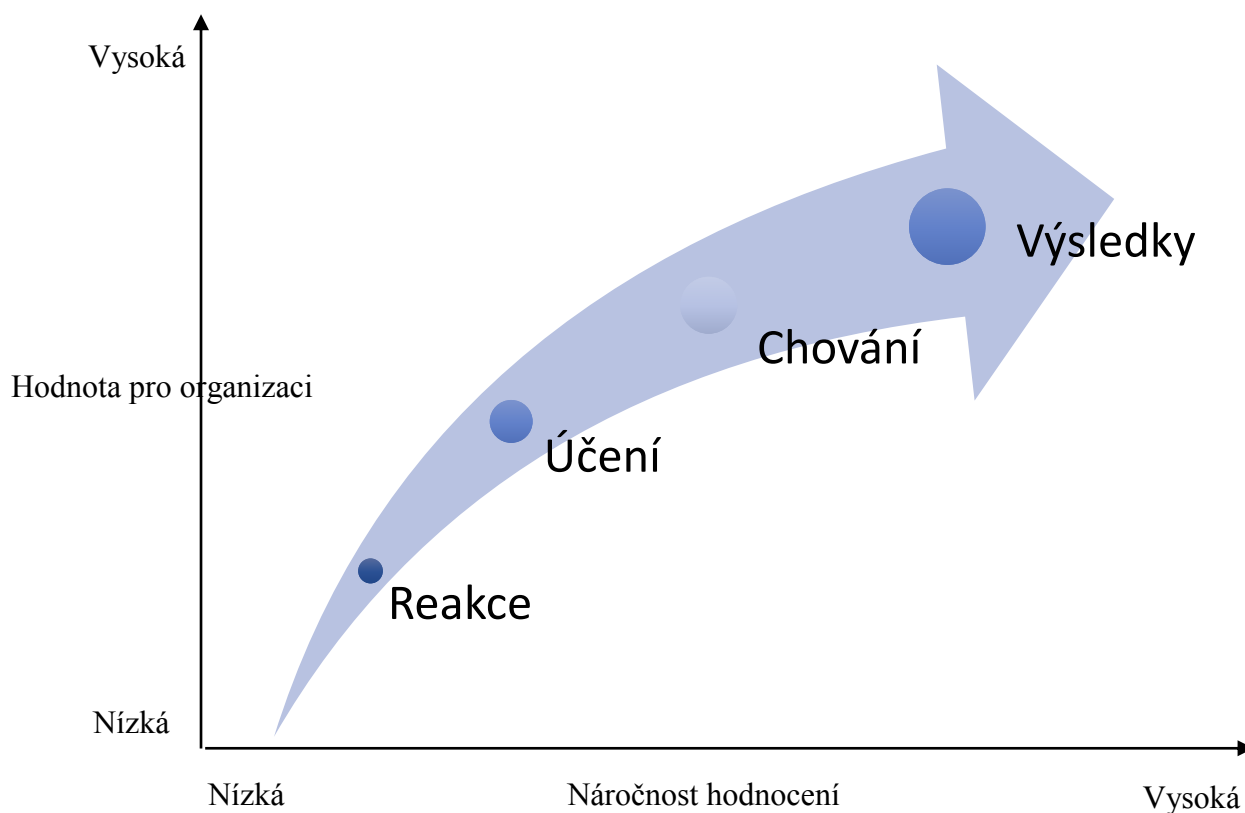
na vzdělávací akci, nebo vnitřní kritéria jako změny v prodejkách, nákladech, produktivitě atd. Dále je zapotřebí vybrat vhodný model vyhodnocování na základě cílů projektu, použitých metod, případně i délky trvání a rozsahu. Posledním krokem je zvolení vhodných metod vyhodnocení v rámci jednotlivých úrovní modelů.

Prvním modelem je David Simmondsův model. Tento model zahrnuje tři úrovně, a to:

- **interní validace** – zjišťuje se, jestli program vedl ke kýžené změně chování a jde o zjištění kvality programu,
- **externí validace** – vychází se z kritérií hodnocení a zjišťuje se, zda cílové změny chování byly realistické a zda skutečně korespondovaly s identifikovanými potřebami, a jde o diagnostiku změn výkonu účastníka,
- **evaluace** – je postavena na zjištění celkového přínosu vzdělávacího programu z hlediska sociálních a ekonomických oblastí a slouží ke zjištění přínosu pro podnik jako celek.

Armstrong (2007) dále uvádí model o čtyřech úrovních hodnocení vzdělávání, které vycházejí z tzv. Kirkpatrickova modelu. Tento model je znázorněn obr. 2.8.

Obr. 2. 8 Kirkpatrickův model



Zdroj: Mathis (2010, s. 275), upraveno

Z předchozího obrázku je patrné, že s každou další úrovní hodnocení se zvyšuje obtížnost jejího provedení, ale na druhou stranu má každá vyšší úroveň lepší vypovídající hodnotu o přínosnosti projektu pro organizaci. V následujícím textu bude tento přístup k hodnocení rozpracován podrobněji.

Reakce

Na této úrovni se zjišťuje přímo reakce daného účastníka (vzdělávaného) z hlediska jeho spokojenosti s aktivitami, instruktory. Jedná se tedy o to, jak se jim trénink „líbil“. Účastníci také mají zmínit své připomínky a návrhy. Hovoříme vlastně o zjištění názorů účastníků samotných na použité metody a techniky, lektory, znalosti a dovednosti obsažené v tréninku, na prostředí, ve kterém učení probíhalo a případně i na to, zda se domnívají, že bylo dosaženo cílů tréninku (Mathis, 2010)

Tento typ vyhodnocení se provádí ve většině případů. Častým nástrojem jsou tzv. „happy sheets“, což jsou vlastně dotazníky ohledně spokojenosti účastníka kurzu s různými jeho aspekty. Tento dotazník se ale zpravidla nevhodně vyplňuje hned po skončení kurzu a často je tedy účastníky odbýván, což ohrožuje jeho vypovídací hodnotu. Proto je dobré, když se lektori zapojují do neformálních diskusí s účastníky v průběhu přestávek nebo i v průběhu tréninku, neboť odpovědi a reakce účastníků mohou ledacos napovědět. Torrington, Hall, Taylor (2005) doplňují, že problémem takových formulářů může také být určitý halo efekt ve smyslu třeba dobrého pocitu z místa konání (pěkný hotel atp.), což může působit i na hodnocení účastníkem.

Strukturovanějším přístupem ke zjišťování reakce účastníků je pak učící deník, kam účastníci před zahájením kurzu napíší svá očekávání a pak každý den školení připisují své názory k tomu, co se daný den naučili. Na závěr se účastníci retrospektivně dívají na svá původní očekávání a skutečný průběh kurzu (Buckley a Caple, 2009).

Kromě reakcí samotných účastníků kurzu jsou důležité také reakce samotných lektorů na vzdělávací program.

Učení

Armstrong (1999) popisuje, že tato úroveň hodnocení zahrnuje zjišťování jaké znalosti, dovednosti účastníci získali, a k jakým změnám postojů u nich došlo. Armstrong (2010) dále doplňuje, že je vhodné jednak poměřovat nové znalosti, dovednosti a postoje se stanovenými kritérii, ale také by měly proběhnout jak testy po ukončení kurzu, tak před jeho započatím.

Změny ve znalostech je možné měřit prostřednictvím odpovědí na krátké úkoly typu „definuj“, „popiš“, „spočítej“ aj., případně prostřednictvím různých testů s výběrem alternativ správných odpovědí, dokončení věty, spojování dvojic atp.

Změny v dovednostech by měly být v ideálním případě měřeny prostřednictvím praktické ukázky konkrétní činnosti, ať se jedná o sociální, intelektuální nebo fyzickou záležitost. Nabízí se tedy různé simulace nebo hraní rolí.

Změny v postojích jsou k měření nejsložitější, protože není jednoduché posoudit, co daný absolvent v dané situaci skutečně cítí, a zda se to liší od toho, co dělá. Je možné používat zhodnocení postojů k dané oblasti před a po skončení kurzu např. prostřednictvím škálového hodnocení.

Chování

Armstrong (2010) uvádí, že podstatou této úrovně hodnocení je zjišťování, do jaké míry jsou absolventy kurzů znalosti, dovednosti a nové postoje aplikovány v praxi. Je však nezbytné, aby toto hodnocení probíhalo až za nějaký čas po ukončení vzdělávací akce, aby účastníci měli čas adaptovat své chování. Konkrétně se posuzuje naplnění cílů a kritérií z hlediska chování, jednání a výsledků, které byly podstatou vzdělávací akce.

K vyhodnocení této úrovně může být použito hned několik nástrojů, a to stručné dotazníky případně doplněné následnými rozhovory. Dalšími možnostmi jsou akční plány, 360° zpětná vazba, hodnocení výkonu atp.

Výsledky

V rámci této úrovně jsou měřeny dopady vzdělávání na dosahování cílů organizace např. v souvislosti s produktivitou, kvalitou, prodeji, nákladů nebo časové náročnosti činností. Porovnávají se hodnoty před a po vzděláváním, ale je třeba dát si pozor na to, zda změny vznikly skutečně v souvislosti s tréninkem, nebo k nim došlo v důsledku jiných faktorů.

Mathis (2010) doplňuje, že kromě výše zmíněných úrovní vyhodnocení je důležité také řešit přímo nákladovost vzdělávání resp. návratnost investic do vzdělávání, neboť náklady s ním spojené mohou být velmi významné. Zmiňuje tedy dva přístupy, které se touto otázkou zabývají, a to:

- **analýza nákladů a výnosů** – podstatou je zkrátka poměření nákladů a přínosů spojených se vzdělávacím projektem. Tato analýza probíhá ve čtyřech krocích. Prvním krokem je určení nákladů na vzdělávání, které se týká přímých nákladů na lektory, účastníky, metody, materiály, ubytování atd. Druhým krokem je určení potenciálních přínosů v oblastech jako

retence, produktivita, rychlost činností, chybovost, služby zákazníkům aj. Třetím krokem je pak propočtení potenciálních přínosů ideálně v peněžním vyjádření, pokud je to možné. Posledním krokem je pak samotné srovnání nákladů a výnosů z hlediska jejich zjišťování na účastníka a ve vztahu k organizačním cílům. Tuto analýzu je možné vyjádřit také poměrovým ukazatelem: $\text{nákladovost} = \frac{\text{přínosy tréninku}}{\text{náklady na trénink}}$. Není však řečeno, jakých hodnot by bylo dobré, aby dosahoval. Jen je jasné, že hraniční hodnotou je poměr 1:1,

- **návratnost investic** – jedná se o nástroj hodnocení účinku vzdělávání jako celku na výkon organizace a jeho propočet má relativně jednoduchou strukturu, protože zkrátka porovnává finanční přínos s vynaloženým nákladem na vzdělávání. Vzorec má tvar: $\text{Návratnost investic} = \left[\frac{\text{přínosy} - \text{náklady}}{\text{náklady}} \right] * 100$

Dvořáková (2012) uvádí několik ukazatelů hodnocení rozdělených mezi jednotlivé fáze cyklu vzdělávání a rozvoje. Tyto ukazatele jsou uvedeny v tab. 2.3.

Tab. 2. 3 Ukazatelé hodnocení vzdělávacího programu

Ukazatel identifikace potřeb	Metoda
Kvalita požadavků na podklady	Počet správně vyplněných hodnotících formulářů/počet hodnocených zaměstnanců
Targeting	Kvalifikační mezera na počátku/kvalifikační mezera na konci období
Ukazatel plánování	Metoda
Plnění plánu rozvoje	% plnění plánu rozvoje
Doba čekání	Datum realizace – datum přijetí požadavku na vzdělávání
% čekatelů	Počet čekajících delší než x dní / počet čekatelů celkem
Ukazatel realizace	Metoda
Spokojenost účastníků	Průzkum spokojenosti
Dodržení nákladů	Skutečné náklady/plánované náklady
Hodnocení vzdělávací akce účastníky, lektory a manažery	Strukturovaný report
Ukazatel hodnocení	Metoda

Koeficient přínosu školení	Pre test skóre/post test skóre
Controlling vzdělávacích programů	Počet realizovaných akcí / počet požadovaných akcí v období * 100

Zdroj: Dvořáková (2012, s. 296 – 297)

Kromě provedení zmíněných přístupů vyhodnocování vzdělávání a rozvoje je ještě důležité zajímat se o validitu systému (Štikar, 2003). Rozlišuje:

- **validitu výcviku** – tedy zda absolvent skutečně dokáže dosáhnout předem zvolených kritérií,
- **transferovou validitu** – jestli absolvent dosáhl nějakého úspěchu při návratu do práce,
- **intra-organizační validita** – řeší se, zda je program stejně úspěšný v rámci různých skupin v organizaci,
- **inter-organizační validita** – řeší se, zda je program stejně úspěšný v rámci různých organizací.

Zkrátka se zjišťuje, zda vzdělávací systém resp. program řeší to, co řešit měl, a jestli je aplikovatelný napříč organizacemi. Fází vyhodnocení vzdělávání a rozvoje jsme tedy završili cyklus vzdělávání, nicméně to, že je v organizaci využíván systematický přístup, ještě automaticky neznamená, že vzdělávání bude efektivní. Armstrong (2007) zdůrazňuje několik předpokladů efektivního vzdělávání, které by měly být splněny, aby výše zmíněný systém byl skutečně efektivní. Jde o:

- uvědomování lidí ohledně mezery v jejich současných vědomostech, znalostech a chování, a že s tím musejí a chtějí něco udělat, aby dosáhli spokojenosti a úspěchu v práci,
- stanovení norem a cílů pro účastníky, které budou splnitelné a umožní monitorovat pokrok,
- zajištění vedení vzdělávajících se osob, které bude poskytovat zpětnou vazbu k jejich pokroku, a které je bude usměrňovat k cílům,
- je potřeba přesvědčit účastníky o tom, že tento systém povede k uspokojení jejich potřeb, protože v tomto případě účastníci chápou užitečnost tohoto systému,
- zajištění aktivního učení, při kterém se účastníci zapojují ve vzdělávacích aktivitách a do vytváření programů,
- výběr vhodné metody vzdělávání na základě identifikovaných potřeb vzdělávání, účastníků, zdrojů, zároveň by se mělo využívat kombinace více metod z důvodu udržení zájmu a rozmanitosti,

- vzdělávací projekty by měly respektovat potřebný čas k absorbování naučených znalostí, dovedností a vědomostí, toto souvisí s křivkou učení,
- mělo by být zahrnuto průběžné hodnocení pokroku na konci každé etapy vzdělávání, aby si lidé uvědomovali přínos projektu a chtěli v něm pokračovat.

Tolik tedy k systematickému vzdělávání. Jedná se o velmi důležitý předpoklad efektivnosti vzdělávání v organizacích. Důležitou součástí firemního vzdělávání, jak už bylo zmíněno v předchozím textu, je plánování osobního rozvoje resp. plánování kariéry zaměstnanců.

2.7 Plánování osobního rozvoje a kariéry

Plány osobního rozvoje utvářejí jasný přehled rozvojových aktivit daného pracovníka. Může zahrnovat samostatné vzdělávání, distanční vzdělávání, spolupráci na projektech, koučování a mentoring, obohacování práce skrze nové odpovědnosti, nebo rotace práce. Podstatou takových plánů může být jednak rozvoj zaměřený na zlepšování se v rámci současného pracovního místa, často ale bývá uvažován také budoucí přesun v rámci kariéry (Armstrong, 2007). V takovém případě je provázán s plánem kariéry, u kterého Koubek (2009) tvrdí, že zahrnuje rozvojové aktivity týkající se formálního a neformálního vzdělávání s cílem získat takové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje, které člověku umožní získat zajímavější pozici. Tento kariérní postup může být buď vertikální v podobě postupu na vyšší příčku v rámci hierarchie, nebo horizontální, který souvisí se získáváním dalších zkušeností a odbornosti ovšem na podobné hierarchické úrovni (Armstrong, 2007).

Tureckiová (2004) doplňuje, že ať už jde o vertikální nebo horizontální směr kariérního rozvoje, vždy jsou v součinnosti dva prvky, a to plánování kariéry a řízení kariéry. Plánování kariéry zahrnuje aktivitu jednotlivce, který zjišťuje, kam se chce v životě dostat, a jaké kroky k tomu musí podniknout. Toto však bývá podpořeno firmou, která v rámci řízení kariéry pomáhá člověku dosáhnout svého potenciálu.

V souvislosti s řízením kariéry je pak možné rozeznávat cíle na úrovni jednotlivce a na úrovni firmy. Na úrovni jednotlivce hovoříme o dosažení stavu, kdy lidé vidí svůj účel v podniku a cílevědomě chtějí rozvíjet svůj potenciál. Na úrovni firmy se pak jedná o rozvoj lidských zdrojů takovým způsobem, aby byla zajištěna připravenost a bezvadnost firemních procesů (Tureckiová, 2004).

Armstrong (1999) zmiňuje, že příprava plánu osobního rozvoje probíhá v několika krocích, kterými jsou:

- **analýza současné situace a identifikace rozvojových potřeb** – zjištění a zhodnocení silných a slabých stránek, určení oblastí rozvoje a zlepšení v současné roli,
- **stanovení cílů** – týká se např. zlepšení výkonu na současné pozici, přípravy na budoucí vertikální nebo horizontální postup, obohacování práce, rozvoj v nových oblastech,
- **příprava plánu činností** – tento plán je odsouhlasen pracovníkem a jeho manažerem nebo organizací. Jeho podstatou je dosažení stanovených cílů. Jsou zde definovány konkrétní kroky a kombinace rozvojových aktivit, časový rámec a případně smlouva o vzdělávání,
- **realizace,**
- **vyhodnocení.**

Podstatná každopádně je vzájemná spolupráce a partnerství mezi pracovníkem a vedoucím, který by měl pracovníkovi pomoci nalézt vhodný způsob naplnění plánu a dosažení tak vyšší spokojenosti, uplatnitelnosti na trhu práce resp. dosažení stanoveného cíle. Odpovědnost za sestavení a naplňování plánu má však samotný pracovník. Vedoucí zde působí pouze jako pomocná síla a rádce.

Z teorie je patrné, že systém vzdělávání a rozvoje je velmi důležitý prvek v organizacích. Může výrazně ovlivnit výsledky organizace a je tedy nezbytné, aby k těmto systémům bylo přistupováno zodpovědně. Je podstatné, aby vzdělávání a rozvoj byly dále napojeny na další personální činnosti, přičemž je důležité, aby tyto systémy vycházely ze strategie organizací. Jedním z efektivních přístupů k řešení vzdělávání a rozvoje je přístup systematický, který zahrnuje fázi identifikaci potřeb, plánování vzdělávacích akcí, jejich realizaci a samozřejmě vyhodnocování, jež by mělo probíhat v průběhu celého cyklu. Pojďme se tedy podívat, jak je k procesu vzdělávání přistupováno v organizaci, jež je předmětem zkoumání této práce.

3 Charakteristika vybrané organizace

V této kapitole bude představena Věznice a ústav pro výkon zabezpečovací detence Opava (dále jen Věznice) jako předmět zkoumání této práce. Věznice je organizační jednotkou Vězeňské služby ČR (dále jen VS ČR). I proto mohou být některá témata popisována z pohledu celé VS ČR, a to specificky ta témata, jež jsou společná pro všechny organizační jednotky.

Nejdříve se krátce zmíníme o vězeňství v České republice všeobecně. Nato se podíváme již konkrétně na samotnou Věznici. Podíváme se na obecné informace, historická východiska této instituce a určitě také na předmět činnosti a organizační strukturu.

3.1 Vězeňství v ČR

Vězeňskou službou ČR je realizován výkon vazby a výkon trestu odnětí svobody, a také organizace a koordinace jednotlivých organizačních jednotek, tedy jednotlivých vězeňských zařízení. Je zastřešena ministerstvem spravedlnosti České republiky a je řízena generálním ředitelem. Její vymezení je ošetřeno mj. zákonem č. 555/1992 Sb. o vězeňské a justiční stráží ČR. Zjednodušeně můžeme říct, že podstatou VS ČR je zajištění izolace odsouzených ze společnosti, a navíc také zajištění jejich nápravy s cílem jejich budoucí reintegrace do společnosti. VS ČR je formována třemi složkami, a to:

- vězeňskou stráží,
- justiční stráží,
- správní službou.

Úkolem vězeňské stráže je ve zkratce předvádění a střežení osob ve výkonu vazby a trestu odnětí svobody, a zajišťování pořádku a ostrahy objektů VS ČR. Podstatou justiční stráže pak je zajištění pořádku a bezpečnosti v budovách soudů a ministerstva spravedlnosti resp. v souvislosti s jejich činností. Podstatou poslední složky je výchovná, zdravotní, organizační, ekonomická či jiná odborná činnost.

V rámci vězeňství je možné diferencovat několik typů věznic. Ty se člení podle míry vnější ostrahy, a to:

- s dohledem,
- s dozorem,
- s ostrahou,
- se zvýšenou ostrahou,

- věznice pro mladistvé.

V případě tohoto členění ale není vyloučeno, aby v jedné věznici bylo vykonáváno více typů ostrahy, pokud jsou k dispozici patřičné prostory, a pokud není narušen výkon trestu (zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody).

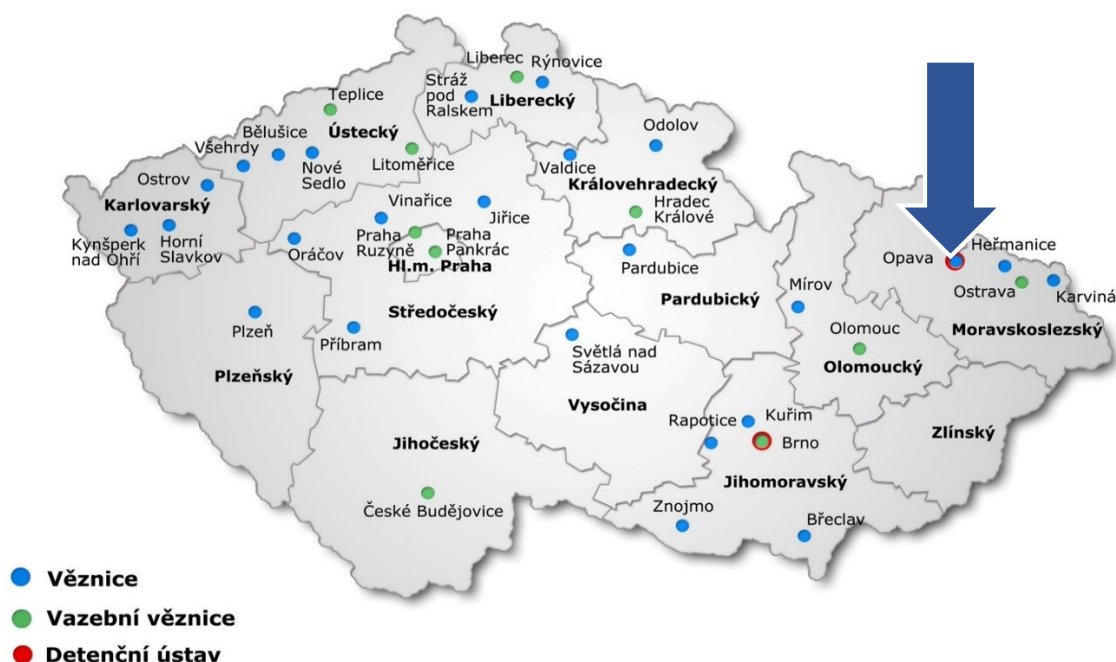
Ve spojitosti s VS ČR je zapotřebí zmínit Koncepti pro rozvoj vězeňství. Tento dokument je možno označit jako určitý strategický záměr. V současné době je aktuální Koncept vězeňství do roku 2025 (dále jen Koncepte). Posláním Koncepte je zkrátka vytvoření moderního vězeňského systému, jež je při nejmenším srovnatelný se systémy ostatních vyspělých států (Koncepte vězeňství do roku 2025).

K naplnění řečeného poslání byly formulovány strategické cíle, nástroje a opatření. Některými strategickými cíli VS ČR do roku 2025 tedy jsou např.:

- dosažení vyšší zaměstnanosti osob ve výkonu trestu,
- podpora zaměstnanosti propuštěných osob,
- vypracování efektivního systému vzdělávání vězněných osob k dosažení výše uvedeného,
- zlepšení personální politiky, díky které se zvýší příliv kvalitních, motivovaných zaměstnanců, a díky které budou k dispozici zajímavé podmínky kariérního růstu, finančního ohodnocení a propracovanějšího systému vzdělávání a profesního růstu,
- podpora autonomie odborného personálu,
- standardizace výchovných programů v systému věznic a ověřování jejich vhodnosti,
- zlepšení zdravotních služeb ve vězeňských zařízeních z hlediska jejich dostupnosti a připravenosti podle povahy výkonu trestu,
- zajištění standardizovaného systému odborné pomoci uživatelům návykových látek,
- zajištění dostatku finančních prostředků k dalšímu rozvoji a také jejich efektivní čerpání,
- podpora rozšiřování Střediska hospodářské činnosti ve věznicích s cílem dosahování dodatečného zisku umožňujícího další rozvoj,
- aj. (Koncepte vězeňství do roku 2025).

Dnes v ČR funguje 35 vězeňských zařízení. Z toho jsou 2 detenční ústavy, kam se umisťují lidé, kteří vykonali zvlášť závažný trestný čin a kterým duševní stav neumožňuje podstoupení klasického výkonu trestu. Dále je možno ještě odlišit 10 vazebních věznic. Rozmístění vězeňských zařízení je znázorněno na obr. 3.1.

Věznice, vazební věznice a detenční ústavy v ČR



Zdroj: VĚZEŇSKÁ SLUŽBA ČESKÉ REPUBLIKY. *Organizační jednotky* [online]. 2013 [cit. 2016-01-25]. Dostupné z: <http://www.vscr.cz/generalni-reditelstvi-19/o-nas/zakladni-informace-4/mapa-veznic-vazebnich-veznic-a-detencnich-ustavu-cr-5401>

V této práci se více podíváme na jednu organizační jednotku, a to na Věznici a ústav pro výkon zabezpečovací detence v Opavě.

3.2 Základní informace a předmět činnosti organizace

Věznice se nachází v Moravskoslezském kraji ve městě Opava. Instituce je tvořena dvěma objekty, z nichž každý má svou vlastní historii. První z nich je umístěn na Krnovské ulici, druhý z nich na ulici Olomoucké.

Objekt na Olomoucké ulici byl uveden do provozu v roce 1888 a v současné době je užíván převážně jako ženská věznice, která slouží k výkonu trestu odsouzených žen všech typů, tedy dohled, dozor, ostraha, zvýšená ostraha i výkon doživotního trestu.

Zprovoznění objektu na Krnovské ulici se rovněž datuje do 19. století. Původně sloužil k armádním účelům, ale v současné době se zde zabezpečuje výkon trestu mužů kategorie dozor. Celková kapacita Věznice je 449 míst. Z toho 367 spadá na výkon trestu odsouzených mužů i žen, 82 míst pak na výkon zabezpečovací detence mužů.

Můžeme zde najít specializované oddělení zaměřené na protitoxikomanické léčení, protialkoholní léčení a také léčení patologického hráčství. Oddělení je v provozu od roku 1999 a jsou tady řešeny problémy odsouzených žen kategorií dohled, dozor a ostraha. K dispozici je 30 míst. Také je zde prováděna protialkoholní léčba a léčba patologického hráčství mužů kategorie dozor. V případě mužů se kapacitně jedná o 19 míst a jsou v provozu od roku 2004.

Vyjma výše uvedeného oddělení se zde rovněž nachází specializované oddělení pro výkon trestu odsouzených žen s duševními poruchami a poruchami chování. Konkrétně se jedná o kategorie dozor, ostraha a zvýšená ostraha. Navíc se v objektu na Krnovské ulici také nachází bezdrogová zóna pro odsouzené muže.

Nezbytným prvkem resp. nástrojem převýchovy a nápravy odsouzených jsou programy zacházení realizované ve Věznici. Tyto programy jsou formovány pro každého odsouzeného individuálně, a to v několika variantách. Z těchto variant si mohou odsouzení vybrat. Pokud si nevyberou, povinně podstupují minimální program zacházení, jež zahrnuje pracovní činnosti úměrné zdravotnímu stavu. Každý takto koncipovaný program zacházení obsahuje cíl působení a metody dosažení tohoto cíle. Dochází také k pravidelnému hodnocení progresu. Programy zacházení mohou obsahovat pracovní aktivity, vzdělávací aktivity, zájmové aktivity, speciálně výchovné aktivity a utváření vnějších vztahů. Složkami programů jsou např. práce v keramické dílně, tvorba omalovánek či hraček pro děti, hudební, rukodělný nebo hudební kroužek aj. Výchovné programy jsou zpracovávány terapeutickým týmem tvořenými speciálním pedagogem, psychologem, sociálním pracovníkem, vychovatelem a vychovatel-terapeutem a pracovníky Psychiatrické léčebny v Opavě.

Pokud jde o práci vězněných osob ve Věznici, ta může probíhat ve vnitřních prostorách obou objektů a na vnějších pracovištích. Ve vnitřním provozu se jedná třeba o výpomoc v kuchyni, uklízení práce, práci v prádelně aj. Současně je v rámci vnitřního provozu zaměstnáno asi 70 odsouzených. Součástí objektu na Krnovské ulici jsou také výrobní prostory, kde jsou odsouzení rovněž zaměstnáváni.

Práce vězňů ve vnějších prostorách je z velké většiny nestřežena a týká se převážně oblasti strojírenství, stavebnictví, zemědělství a významná je také spolupráce s ústavem sociální péče Marianum. Tady odsouzení podporují mentálně postižené osoby.

Věznice v Opavě prošla v průběhu doby relativně mnoha úpravami z hlediska využití obou objektů. Dále tedy bude stručně shrnuta historie obou objektů.

3.3 Historie organizace

Objekt na Olomoucké ulici byl zprovozněn v roce 1888. Teprve však v 60. letech 20. stol. se začal využívat jako ženská věznice, které jsou v ČR celkem tři. V té době zde byly umístovány ženy nejvyšší kategorie. Poté, mezi lety 1982 – 1987, zde bylo zřízeno „Středisko zvláštní léčebné preventivní péče“ sloužící k výkonu trestu odsouzených žen s psychickými poruchami. Nakonec však bylo zrušeno.

V 90. letech byl objekt na Olomoucké ulici dočasně přeorientován na výkon vazby. Hlavním důvodem byl úbytek odsouzených, což korespondovalo se změnami v tehdejší Československu a množstvím udělených amnestií. V roce 1996 byla dokončena rekonstrukce vazební věznice v Karviné, což umožnilo uvolnění části kapacity objektu. Uvolněná kapacita byla v roce 1999 využita k založení specializovaného oddělení pro léčbu závislosti odsouzených žen.

V roce 2002 bylo vedením věznice prosazováno navrácení se k výkonu trestu odsouzených žen, a to z důvodu zpřísnění podmínek uvalení vazby a držení ve vazbě, což vedlo ke značnému úbytku odsouzených, a tedy k neoptimálnímu využití kapacity věznice. Ve vztahu s tím došlo v roce 2004 k úplnému zrušení vazby a tím k návratu výkonu trestu odnětí svobody odsouzených. V roce 2006 došlo k dalšímu rozšíření činností. Bylo totiž zřízeno další specializované oddělení zaměřené na odsouzené ženy s poruchami chování a psychiky.

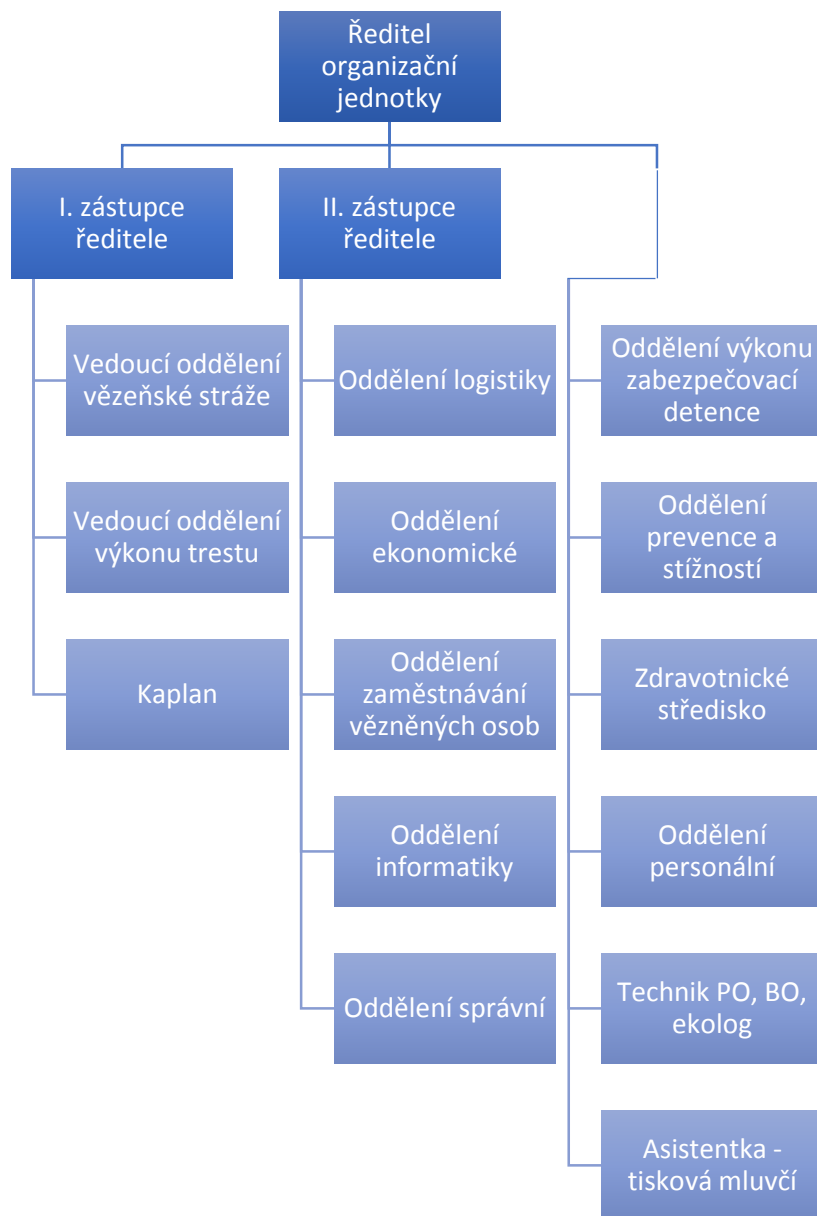
U objektu na Krnovské ulici je historicky důležité dívat se hlavně na konec II. světové války. V tomto období totiž byla v objektu zřízena vojenská věznice a v souvislosti s tím se město Opava stalo důležitým centrem vojenského vězeňství v letech 1948 – 1952. V roce 1952 byla vojenská trestnice zrušena a vzniká v tomto objektu Státní vězeňský ústav tehdejšího ministerstva národní bezpečnosti (od 1953 ministerstvo vnitra) v Opavě. V 60. letech začal být tento objekt využíván k převýchově mužů zařazených v tehdejší II. NVS (II. nápravně výchovná skupina – prvotrestaní závažného trestného činu a ti, co za posledních 10 úmyslně spáchali trestný čin). Teprve až v prosinci roku 2009 byl v objektu uveden do provozu ústav pro výkon zabezpečovací detence. V současné době je tedy objekt na Krnovské ulici užíván právě k výkonu trestu odnětí svobody odsouzených mužů a jako ústav pro výkon zabezpečovací detence.

3.4 Organizační struktura a personál organizace

Systém VS ČR je tvořen několika organizačními jednotkami, jako jsou jednotlivé věznice, generální ředitelství, Akademie VS ČR atp. Jednotlivá vězeňská zařízení zřizuje

a zrušuje ministr spravedlnosti ČR. Hlavou celé Vězeňské služby je pak generální ředitel VS ČR. Ten je tím, kdo ustanovuje do funkce ředitele jednotlivých organizačních jednotek. Výjimkou není ani Věznice. Konkrétní organizační strukturu Věznice můžeme vidět na následujícím obr. 3.2.

Obr. 3. 2 Organizační struktura Věznice a ústavu pro výkon zabezpečovací detence Opava



Zdroj: Vlastní zpracování

Ze schématu je jasné, že v čele organizační jednotky tedy stojí ředitel. Ten má pod sebou dva zástupce. Jeden z nich je z řad příslušníků. Ten řídí oddělení vězeňské stráže, oddělení výkonu trestu a kaplana. Obě zmíněná oddělení mají své vedoucí, kteří jsou podřízeni zástupci.

Oddělením vězeňské stráže je zajišťována vnější bezpečnost objektů a eskort odsouzených. Kaplanem jsou poskytovány duchovní služby.

Druhý zástupce ředitele je z civilního prostředí a zodpovídá za chod oddělení logistiky, oddělení ekonomické, oddělení zaměstnávání vězněných osob, oddělení informatiky a oddělení správní. Logistikou se v tomto smyslu rozumí uspokojení veškerých materiálních potřeb Věznice. Úkolem ekonomického oddělení je jako v jiných organizacích zajištění hospodaření organizace s dostupnými prostředky. Pod správní oddělení pak spadají veškeré administrativní záležitosti.

V organizační struktuře však můžeme nalézt také několik oddělení, které jsou přímo řízeny samotným ředitelem. Jedná se o oddělení výkonu zabezpečovací detence, oddělení prevence a stížností, které řeší jak vnější tak vnitřní stížnosti. Dále pak zdravotní středisko, personální oddělení, kde jsou řešeny otázky řízení lidských zdrojů jako získávání a výběr zaměstnanců, domlouvání účasti personálu na vzdělávacích akcích, péče o zaměstnance, práce s informačními systémy atp. Ředitel také řídí techniky požární a bezpečnosti ochrany nebo tiskovou mluvčí Věznice.

Zjednodušeně lze říci, že občanští zaměstnanci zajišťují odbornou činnost, jako je činnost výchovná, zdravotní, ekonomická, organizační aj. Příslušníci naproti tomu zajišťují střežení vězněných osob, bezpečnost objektů Věznice a jejich ostrahu.

Vzhledem k podstatné náročnosti zabezpečování předmětu činnosti Věznice je zapotřebí velkého počtu příslušníků a občanských zaměstnanců k zajištění správného chodu organizace. Aby byl kýžený správný chod zajištěn, musejí být příslušníci i občanští zaměstnanci náležitě vzděláváni v jejich profesi. V následující kapitole se tedy podíváme na systém vzdělávání a rozvoje Věznice.

Pro potřeby práce budeme v textu personál popisovat jako zaměstnance, i přestože skutečnost je taková, že jsou rozlišovány dvě skupiny, a to příslušníci ve službě a občanští zaměstnanci s pracovní smlouvou. Tyto skupiny však v textu budou rozlišovány jen v případě potřeby např. z důvodu odlišných podmínek v systému vzdělávání a pak také v rámci dotazníkového šetření, ve kterém budou tyto dvě skupiny zkoumány zpravidla odděleně. Celkový počet zaměstnanců v organizaci je asi 279, z čehož je zhruba 106 občanských zaměstnanců a 173 příslušníků.

4 Analýza současného systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a interpretace výsledků

V této kapitole bude popsán současný systém vzdělávání ve Věznici a ústavu pro výkon zabezpečovací detence Opava. Hlavním zaměřením první části kapitoly bude popis tohoto systému z hlediska cyklu vzdělávání popsaného v teoretické části této práce. Budou však rozebrány také další souvislosti, konkrétně např. kariérní plánování. Ve druhé části této kapitoly bude vyhodnocen postoj samotných zaměstnanců k tomuto systému zjišťovaný dotazníkovým šetřením.

4.1 Metodika zkoumání systému vzdělávání a rozvoje

Kapitolu analýzy současného systému lze rozčlenit na dva větší celky, jež budou nakonec propojeny v rámci konečného zhodnocení a návrhů zlepšení. Ty budou předmětem následující kapitoly.

Cílem zkoumání byla analýza vzdělávání a rozvoje ve Věznici jako organizační jednotce VS ČR, tedy zjištění jaké prvky vzdělávání a rozvoje resp. jaký systém je v organizaci zaveden, a také zjištění postojů personálu k tomuto systému.

Zkoumání proběhlo v době od října 2015 do dubna 2016 a zahrnovalo celkem tři fáze. Jedná se o:

- **fázi 1** – ta spočívala v teoretickém prostudování problematiky vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, což se stalo odrazovým můstkem pro další, již praktické zkoumání systému v organizaci,
- **fáze 2** – v této fázi šlo již o konkrétní seznámení se se systémem v organizaci, jež proběhlo detailním studiem interních materiálů organizace a prostřednictvím polo-strukturovaného rozhovoru s personalistkou a s vedoucím Věznice (Příloha II). Také šlo o popsání systému mj. z hlediska cyklu vzdělávání zjištěného ve fázi 1.
- **fáze 3** – v poslední fázi byl na základě informací z výše zmíněných informačních zdrojů sestaven dotazník, prostřednictvím kterého měly být zjištěny postoje personálu Věznice k systému vzdělávání a detailnějšímu poznání některých prvků tohoto systému. V souvislosti s tímto dotazníkovým šetřením byla také ověřována platnost několika hypotéz stanovených na základě získaných údajů o systému. Problematika hypotéz bude zmíněna dále v textu. Po proběhnutí všech těchto fází již mohlo dojít ke zhodnocení systému a návržení možných zlepšení.

Vidíme, že podstatou zkoumání bylo zjištění informací a dat kvalitativní cestou prostřednictvím rozhovoru a studia dokumentů, ale také kvantitativní cestou prostřednictvím dotazníkového šetření. Body polo-strukturovaného rozhovoru a celé znění dotazníku je součástí příloh této práce.

4.2 Současný systém vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci

V současné době je vzdělávání a rozvoj zaměstnanců VS ČR upraven několika zákony. Mezi tyto zákony patří zákon č. 361/2003 Sb., o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů, zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce a usnesením vlády ČR č. 1542/2005. Kromě těchto zákonů je vzdělávání řízeno ještě nařízením generálního ředitele VS, a to nařízením č. 55/2010, o vzdělávání ve Vězeňské službě České republiky (dále jen NGR 55/2010). Těmito a dalšími předpisy jsou vázány všechny organizační jednotky včetně Věznice.

Ve VS ČR hraje vzdělávání zaměstnanců velkou roli a je pokládáno za důležitý prvek zajišťující požadovanou úroveň kvalifikace zaměstnanců, neboť bez kvalitního a efektivního vzdělávání odrážejícího potřeby organizačních jednotek by nebylo možné dobře provádět programy zacházení a převýchovy odsouzených osob, ani efektivně zajišťovat chod vězeňských zařízení (Koncepce vězeňství do roku 2025).

Ze strategického hlediska uvedeného v teoretické části můžeme říct, že Věznice je spíše organizací dlouhodobého charakteru, a i proto má velmi komplexní a propracovaný systém vzdělávání. Kdybychom se tedy na personál podívali z hlediska strategického staffingu podle Hroníka, mohli bychom usuzovat, že jsou zaměstnanci považováni za osoby s vysokou přidanou hodnotou a obtížnou nahraditelností, které je třeba si držet a investovat do jejich vzdělávání. Toto se obzvláště týká občanských zaměstnanců, kteří např. zajišťují odbornou stránku práce s odsouzenými, což je velmi specificky zaměřená činnost.

Na strukturu vzdělávání Věznice je možné částečně nahlédnout z pohledu formování pracovních schopností pracovníka vysvětlovaného Koubkem (2009). Konkrétně pak z pohledu sekce odborného vzdělávání v rámci orientace a doškolování zaměstnanců.

Tato struktura je přímo obsažena v nařízení generálního ředitele č. 55/2010, o vzdělávání zaměstnanců VS ČR a jako taková vychází z výše zmíněných zákonů. Dalo by se tvrdit, že se jedná o základní pojetí vzdělávání tak, jak by mělo probíhat napříč organizačními jednotkami VS ČR.

Vzdělávání zaměstnanců se tak skládá ze dvou větví, které se dají dále členit, a jde tedy o:

- vstupní vzdělávání úvodní a následné, která se dají považovat za orientační vzdělávání,
- prohlubující vzdělávání manažerské, jazykové a odborné, která bychom mohli zařadit pod doškolování.

Vzdělávání je převážně realizováno v Akademii VS ČR (dále jen Akademie), která působí jako samostatná organizační jednotka VS ČR, a kam tedy musí dojíždět také zaměstnanci Věznice. Nicméně vzdělávání neprobíhá pouze externě v Akademii, ale také přímo v režii Věznice samotné, a to hlavně prostřednictvím profesní a služební přípravy resp. v rámci vstupního vzdělávání, pomocí kterých má být zajištěno prohlubování a upevňování vědomostí a dovedností vyžadovaných k odpovídajícímu výkonu práce zaměstnanců a služby příslušníků.

Orientace

Do kategorie orientace v otázce formování pracovních schopností pracovníka můžeme zahrnout právě vstupní vzdělávání. To je zahájeno ihned vznikem pracovního či služebního poměru mezi organizací a osobou. Tato fáze vzdělávání je realizována ve Věznici jako místě výkonu práce nebo služby. Trvá nejdéle 3 měsíce a její podstatou je dosažení stavu, kdy nastupující osoba má základní způsobilost k výkonu práce v organizaci, konkrétněji má základní znalosti a dovednosti potřebné k výkonu práce, zná právní předpisy a vnitřní předpisy Věznice a VS ČR a je obeznámena s prostředím i činností organizace.

Na úvodní vzdělávání přímo navazuje vstupní vzdělávání následné, které je uskutečňováno v Akademii VS ČR ve Stráži pod Ralskem. Označuje se jako základní odborná příprava (dále jen ZOP). Tuto je možné dále diferencovat, a to na:

- ZOP A – tímto typem přípravy musejí projít všichni příslušníci VS ČR, bez ohledu na to, kam jsou dále zařazeni,
- ZOP B/1 – se týká všech občanských zaměstnanců, kteří jsou v přímém styku s odsouzenými, ale nerealizují programy zacházení (např. kuchař, skladník),
- ZOP B/2 – se týká všech občanských pracovníků, kteří jsou v přímém styku s odsouzenými, a navíc realizují programy zacházení (speciální pedagog, vychovatel),
- ZOP B/3 – je určena pro zdravotnický personál všech kategorií,
- ZOP I – je školení určeno pro ty zaměstnance, kteří nepřicházejí do styku s odsouzenými. V tomto případě je příprava na samotném zaměstnanci a je na ni dohlíženo některým vedoucím resp. ředitelem. Do této kategorie spadají třeba personalisté, ekonomové, účetní atp.

Výše uvedené členění je možné odůvodnit odlišnou náplní práce jednotlivých pozic a profesí. S trochou nadsázky je logické, že např. personalisté nemusejí projít výcvikem střelby ze zbraně, neboť toto není nezbytné k výkonu jejich práce. Tato orientační forma vzdělávání bude podrobněji rozebrána v cyklu vzdělávání dále v textu.

Doškolení

Z hlediska formování pracovních schopností pracovníka se rovněž rozlišuje doškolení, čemuž by do jisté míry mohlo odpovídat prohlubující vzdělávání Věznice. To je rozvětveno do tří podskupin.

Podstatou manažerského vzdělávání je získávání a prohlubování pracovních a sociálních kompetencí včetně dalšího osobnostního rozvoje a rozšiřování povědomí o manažerských procesech, řízení a rozhodování u vedoucích zaměstnanců, kteří toto prohlubující vzdělávání skutečně potřebují při výkonu své pracovní či služební činnosti. U manažerského vzdělávání se rozlišují tři formy, a to manažerské vzdělávání pro vrcholový, střední a základní management.

Dále se jedná o jazykové vzdělávání, jež je bráno jako samostatná podskupina z toho důvodu, že se týká pouze zaměstnanců, kteří jazyky aktivně využívají při výkonu své práce. Málokdy se stává, že se zaměstnanci neuplatňující cizí jazyky při své práci vůbec takové kurzu mohou zúčastnit.

Poslední podskupinou prohlubujícího vzdělávání je odborné vzdělávání. To je realizováno především prostřednictvím specializačních kurzů, školení, seminářů, e-learningu, panelových diskusí, stáží a exkurzí. Odborné vzdělávání je koncipováno podle potřeb organizačních jednotek a podle profesního složení personálu, čemuž lze rozumět jako náplni práce jednotlivců. Zahrnuje veškeré odborné a specializované oblasti, na nichž je nezbytné pracovat k zajištění co nejvyšší kvalifikovanějšího výkonu personálu.

Tímto bychom tedy završili stručný popis základní struktury vzdělávání. Nejedná se však zdaleka o vše, co je ve Věznici v rámci vzdělávání provozováno. VS ČR totiž má jako jedna z mála integrovaný systém celoživotního vzdělávání napříč všemi organizačními jednotkami.

Program celoživotního vzdělávání lze chápat jako cílevědomé, permanentní a všestranné rozvíjení odborné a morální úrovně personálu VS ČR. Tento program zahrnuje devět úrovní vzdělávacích činností. Některé z nich prolínají se základní strukturou vzdělávání danou nařízením generálního ředitele č. 55/2010, což je logické, když tento program vznikl tak, aby mimo jiné splňoval právě tuto zákonnou strukturu. Těmito úrovněmi jsou:

- **základní odborná příprava** – tato úroveň byla již popsána v předchozím textu. Jedná se o nástupní školení realizované v Akademii VS a týká se všech zaměstnanců, kteří přicházejí do organizace,
- **služební a profesní příprava** – jde o systematická školení a pravidelné přezkušování kompetencí, které je prováděno každoročně přímo ve Věznici. Probíhá mj. formou řízeného samostudia, zvyšováním fyzické kondice a dovedností v sebeobraně,
- **studium personálu při zaměstnání** – souvisí s vytvářením vhodných podmínek, informační a konzultační základny pro doplnění a prohlubování vzdělávání personálu při dalším studiu v institucích typu vysokých škol, se kterými byla i navázána užší spolupráce, konkrétně ve Věznici je však tato úroveň v současné době přerušena,
- **rozšiřovací a specializační kurzy** – ve spolupráci s Akademií VS má personál Věznice možnost účastnit se dalších kurzů, které však jsou členěny dle funkčního zařazení osoby, a tak má personál přístup zpravidla jen k těm kurzům, které jsou přínosné k výkonu jejich pozice a k ničemu dalšímu, přičemž se navíc jedná spíše o povinné kurzy. Dobrovolné zvolení účasti na kurzech, a to i takových, které přímo souvisejí s profesí/pozicí se málokdy povoluje,
- **spolupráce s nestátními organizacemi** – zahrnuje pořádání přednášek, seminářů, diskusí a konferencí ve spolupráci s nestátními organizacemi,
- **výměna zkušeností** – v této úrovni se počítá s organizováním workshopů, sebezkušenostních kurzů, seminářů, kde si mohou zaměstnanci a příslušníci z různých organizačních jednotek předávat své zkušenosti a rozvíjet se dále i touto formou, tato úroveň zahrnuje také spolupráci se zahraničními organizacemi,
- **spolupráce s vysokými školami** – tato úroveň se týká pouze vybraného personálu, a to takového, jehož náplní práce je předávání informací a znalostí dalším lidem, vytváření teorií a sebevzdělávání, obsahem této úrovně jsou různé přednášky na vysokých školách, konzultace či vedení závěrečných prací,
- **studijní a badatelské aktivity** – zahrnuje hlavně spolupráci organizace na výzkumných úkolech, jež jsou řešeny veřejností i personálem organizace,
- **environmentální výchova** – tento stupeň je pevně zakotven a propojen s ostatními stupni celoživotního vzdělávání, zahrnuje znalost profesní etiky, zájmové aktivity, zkvalitňování mezilidských vztahů, ochranu životního prostředí a mnoho dalšího, ve zkratce jde o výchovnou funkci prostředí v otázce ekologické, sociální a pedagogické.

Tento Program je platný pro VS ČR a všechny její organizační jednotky jako celek. Nelze však tvrdit, že by přímo ve Věznici byly do detailu v současné době realizovány všechny tyto úrovně. Nicméně velká část z nich samozřejmě realizována je.

V předchozím textu byla ve stručnosti nastíněna základní kostra systému vzdělávání ve Věznici. V dalším textu bude popsán systém vzdělávání Věznice z hlediska fází cyklu vzdělávání zmíněného v teoretické části práce, a to hlavně se zaměřením na tři konkrétní úrovně celoživotního vzdělávání. Půjde o základní odbornou přípravu, služební a profesní přípravu a rozvojové a specializační kurzy.

4.2.1 Identifikace vzdělávacích potřeb

Z rozhovoru s personalistkou a vedoucím Věznice byly identifikovány následující prvky fáze identifikace vzdělávacích a rozvojových potřeb. Při vytváření Programu celoživotního vzdělávání se vychází z analýzy pracovních míst resp. z profesních profilů zaměstnanců v jednotlivých funkcích. Ty tvoří odrazový můstek pro navrhování vzdělávacích akcí, které se vytvářejí tak, aby docházelo ke zlepšení nebo aktualizaci kvalifikace osob v konkrétní funkci. Toto vlastně i potvrzuje rozčlenění základního odborného vzdělávání, jak bylo uvedeno v předchozí podkapitole, a také fakt, že jednotlivé specializační kurzy resp. další prohlubující vzdělávání bývá odstupňováno podle funkčního zařazení osoby. To znamená, že se zaměstnanci účastní hlavně takového vzdělávání, jež vede k prohlubování takových znalostí a dovedností, které souvisejí s výkonem jejich funkce resp. pozice (NGŘ č. 55/2010).

Vzhledem k přítomnosti strategického dokumentu ve formě již zmíněné Koncepce a vzhledem ke zmiňovaným dílčím cílům této koncepce a jejich vzájemné propojenosti, se dá také usuzovat určitá forma identifikování potřeb prostřednictvím analýzy strategických dokumentů a plánů (Koncepce vězeňství do roku 2025).

Z rozhovoru s personalistkou také vyplynulo, že k otázce identifikace potřeby vzdělávání můžeme přistupovat jak z venku organizace, tak přímo z Věznice.

V prvním případě může totiž rozhodnutí o vzdělávání přicházet z příslušné nadřazené organizační jednotky, kterým jsou vybízeni ředitelé vězeňských zařízení k vyslání personálu na doškolení. Toto „externí“ rozhodnutí přichází na základě zhodnocení organizačních jednotek VS ČR. Konkrétně byly zmíněny třeba změny zákonů nebo vývoj a trendy ve společnosti, které si vyžadají doplnění kvalifikace, a na základě kterých byly vytvořeny příslušné kurzy a školení. Rovněž bylo zmíněno plošné zkoumání všech organizačních jednotek např. jednou za několik let, na základě kterého jsou identifikovány potřeby vytvoření kurzů.

Pokud jde o identifikaci potřeb vzdělávání přímo v rámci Věznice, tak zde bylo zjištěno, že se pracuje s náplní pracovních míst a služebních funkcí, a také s hodnocením personálu, a rozhoduje se o tom, zda daný zaměstnanec potřebuje aktualizovat či doplnit své znalosti a dovednosti, ať už z důvodu předpokladu jejich užitečnosti při výkonu jeho práce, nebo z toho důvodu, že již dlouho neprošel podobným tréninkem. Vzhledem k tomu, že ale spíše nedochází ke školením v rámci Věznice až na služební/profesionální přípravu, tak zjištění možné kvalifikační mezery je tlumočeno Akademii, která může prověřit, zda se tento problém týká více organizačních jednotek a dle potřeby připravit nápravnou vzdělávací akci. Můžeme zde také hovořit o pravidelném každoročním přeškolení a ověřování kvalifikace v rámci služební a profesionální přípravy, které jsou povinné pro všechny. Určitou formou identifikace potřeby může být i zájem samotného zaměstnance o některý specializační kurz.

O účasti na jednotlivých vzdělávacích aktivitách rozhoduje ředitel Věznice. Z důvodu omezené kapacity jednotlivých vzdělávacích akcí a celkovému přístupu ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců ve VS ČR spíše ředitel povoluje dobrovolnou účast na kurzech, které přímo souvisejí s výkonem dané funkce, nikoliv účast na některém kurzu, který s danou pozicí nikterak nesouvisí a i toto je velmi ojedinělé. Identifikací vzdělávání potřeby však cyklus nekončí. Je to pouhý první krok sloužící ke zjištění kvalifikační mezery, a proto přichází na řadu plánování postupů k odstranění této mezery.

4.2.2 Příprava a plánování vzdělávání

U plánování vzdělávání záleží na tom, o jakou úroveň celoživotního vzdělávání jde. V případě základní odborné přípravy a specializačních kurzů bude plánování spíše v režii Akademie VS ČR, která z velké části zastiňuje vzdělávání všech organizačních jednotek. Ale v případě profesionální a služební přípravy, které probíhají v rámci Věznice, má vydávat plán těchto příprav ředitel organizační jednotky (Služební a profesionální příprava).

V rámci celé VS ČR jsou vytvářeny konkrétní plány vzdělávacích akcí. Např. ředitel každé organizační jednotky musí do 31. prosince vydat obecný plán profesionální a služební přípravy a do 15. ledna pak určit jaká témata profesionální a služební přípravy budou v průběhu roku proškolená a ověřována prostřednictvím specifického systému hodnocení. Rovněž v Akademii VS ČR jsou připravovány plány vzdělávacích akcí vždy na pololetí dopředu. Tyto plány zahrnují to, jaké kurzy a typy základní odborné přípravy budou prováděny a v jakých termínech. Tento plán představuje ředitel Akademie generálnímu řediteli VS ČR ke schválení. Jedná se o plán těch vzdělávacích akcí, které jsou realizovány Akademií jako ústředním orgánem vzdělávání napříč všemi organizačními jednotkami včetně Věznice.

Obecně platí, že v případě zjištění potřeby má za úkol ředitel organizační jednotky, resp. odpovědní vedoucí zaměstnanci nebo služební funkcionáři, včas přihlásit či zařadit konkrétního člověka či skupinu lidí do kteréhokoliv typu vzdělávání. Na základě této „přihlášky“ pak příslušná osoba Akademie rozhodne o zařazení do kurzu. Toto rozhodnutí musí být doručeno zpět řediteli organizační jednotky nejpozději 15 dní před zahájením vzdělávací akce. Tento dokument obsahuje termín zahájení a ukončení studia, místo nástupu do studia, materiály a pomůcky, které si mají účastníci kurzu obstarat a také program kurzu (NGŘ č.55/2010).

Z interních materiálů je možné vydedukovat několik témat, se kterými se při plánování vzdělávání počítá. Tato témata se podobají všeobecným otázkám plánování uvedených v teoretické části.

U každého typu vzdělávání probíhá definování cíle, a to hlavního a dílčích studijních cílů. Hlavní cíle bývají definovány spíše jako obecné cíle v obsahu interních směrnic upravujících jednotlivé úrovně vzdělávání. Naproti tomu dílčí cíle lze přímo najít v sylabech kurzů, neboť uvádějí, jaké konkrétní znalosti a dovednosti by měl každý absolvent mít.

Další otázkou plánování vzdělávání je samozřejmě obsah, který by zajistil dosažení stanovených cílů. V sylabech nebo směrnicích jednotlivých typů vzdělávání je konkrétně uvedeno prostřednictvím jakých předmětů, dílčích témat nebo tematických okruhů se plánuje dosažení zmíněných cílů.

Místo konání vzdělávacích akcí vyplývá z vnitřních nařízení, poněvadž kromě služebních a profesních příprav zpravidla probíhá vzdělávání jednotlivých kurzů v Akademii VS ČR. Dále se při plánování kurzů a příprav počítá s termíny konání jednotlivých vzdělávacích akcí. Kapacity organizačních jednotek a Akademie VS ČR nejsou neomezené, a proto jsou termíny vždy předem plánovány a zpracovávány do Plánů vzdělávacích akcí či Plánu služební a profesní přípravy, jak již bylo uvedeno výše.

Vždy je také třeba rozhodnout o cílové skupině účastníků jednotlivých kurzů. Toto hodně souvisí s obsahem akcí, protože v systému se počítá spíše se vzděláváním takových znalostí a dovedností, které jsou aplikovatelné na konkrétních pozicích nebo v rámci dané profese.

Ze sylabů kurzů je také patrné plánování vhodných metod a technik vzdělávání, kde je možné se setkat s jejich širokou škálou jak on-the-job tak off-the-job metod. Používané metody se liší podle typu vzdělávání a obsahu kurzů. Rovněž není opomenuto ani provádění vyhodnocení vzdělávacích akcí, které se opět liší podle typu kurzu. Na základě dostupných

informací se však pravděpodobně jedná spíše o hodnocení na úrovni učení dle Kirkpatrickova modelu.

Kromě tematického pojetí dle Koubka můžeme také pozorovat podobnost s koncepcí plánování vzdělávacích projektů podle Vodáka, který rozeznává přípravnou, realizační a zdokonalovací fázi vzdělávací akce. V rámci přípravné fáze jsou zde stanoveny hlavní a dílčí cíle jednotlivých typů vzdělávání. Na základě těchto cílů je poté stanoven obsah vzdělávací akce a další informace jako právě cílová skupina, místo realizace, forma vzdělávání atp. Lze tvrdit, že právě v souvislosti s touto fází jsou v organizaci vydávány sylaby kurzů a základní odborné přípravy resp. plány profesní a služební přípravy. V souvislosti se zdokonalovací fází se také počítá s plánováním hodnocení, které je u každého typu vzdělávání odlišné a bude více popsáno v dalším textu.

Cílem této podkapitoly byl stručný popis toho, jaké kroky lze identifikovat z hlediska plánování vzdělávání ve Věznici, přičemž velkou roli zde hraje Akademie VS ČR. Podrobnější obsah jednotlivých prvků plánu bude patrný z realizace jednotlivých typů vzdělávání, neboť zjednodušeně můžeme říct, že realizace je vlastně uskutečnění plánovaných kroků a plánů.

4.2.3 Realizace projektu

Ve fázi realizace jde tedy o uskutečnění předem naplánovaných prvků vzdělávací akce (Vodák, Kucharčíková, 2011). Ten tvrdí, že do realizace fakticky vstupují prvky jako cíle, lektori, účastníci, metody a další prvky. A právě na základě kombinace těchto prvků a témat vzdělávání uvedených v předchozí podkapitole bude popsána realizace jednotlivých typů vzdělávání Věznice.

4.2.3.1 Základní odborná příprava

Cíle a obsah ZOP

Při realizaci vzdělávací akce je snahou naplnění plánovaného cíle. Za hlavní cíl je možné považovat dosažení stavu, kdy příslušník nebo zaměstnanec má základní znalosti, dovednosti a informace zajišťující jeho způsobilost k výkonu služby či práce ve VS ČR, včetně znalosti právních a vnitřních předpisů souvisejících s jeho pozicí (NGŘ č. 55/2010).

U dílčích resp. studijních cílů je situace závislá na typu základní odborné přípravy, jak bylo již popsáno v předchozím textu. Jedná se o rozdělení této přípravy na A, B/1, B/2, B/3 a I.

V otázce obsahu základní odborné přípravy jsou vyučovány dvě základní větve předmětů, a to konkrétně humanitní a služební předměty. U každého typu ZOP je zde však různá časová dotace a dílčí témata v rámci těchto předmětů.

V případě ZOP A se jedná o pořadovou přípravu, služební přípravu, penologii, speciální přípravu, základy sebeobrany, praktickou přípravu a vězeňskou administrativu z větve služebních předmětů. Z větve humanitních předmětů se jedná o právo, psychologii, pedagogiku, profesní etiku a ekologii.

U ZOP B/1 jde o výběr ze služební přípravy, výkon trestu odnětí svobody a výkon vazby u služebních předmětů a stejné předměty jako u ZOP A z humanitních předmětů.

ZOP B/2 obsahuje výběr ze služební přípravy, výkon trestu odnětí svobody a vazby, základy sebeobrany, zdravotní přípravu, právo, psychologii, pedagogiku, profesní etiku, sociologii, IT trénink, ekologii.

ZOP B/3 pak už obsahuje jen krátký výčet předmětů, a to vybrané kapitoly ze služební přípravy, výkon trestu odnětí svobody a vazby.

Je patrné, že v jsou v ZOP zacíleny různé cílové skupiny dle potřeby znalostí a dovedností v různých funkcích a na rozličných pozicích (interní materiál).

Cílová skupina a lektori

Při realizaci ZOP se cílová skupina liší v první úrovni podle toho, zda se jedná o příslušníka nebo občanského zaměstnance. Je však možné rozlišovat cílovou skupinu i na druhé úrovni, a to konkrétně u občanských zaměstnanců. ZOP se u této skupiny totiž dále člení podle toho, do jaké míry přicházejí do styku s odsouzenými, případně podle toho, zda se podílejí na realizaci programů zacházení. A právě na základě toho se rozeznávají typy ZOP A, I, B/1, B/2, B/3 tak, jak už bylo zmíněno v předchozím textu.

Nově nastupující mohou být vzdělávání přiděleným zkušeným pracovníkem, kdy se jedná o určitou formu coachingu nebo mentoringu hlavně v případě úvodního vzdělávání v organizačních jednotkách. Jinak se o vzdělávání starají interní lektori a učitelé Akademie VS ČR.

Metody a techniky

V rámci základní odborné přípravy úvodní, která probíhá přímo ve Věznici, můžeme hodně hovořit o metodách on-the-job. Zde se setkáváme s asistováním nebo s tím souvisejícím pověřením úkolem ze strany zkušenější osoby. Hodně se využívá také předvedení postupu zkušenějším pracovníkem a jeho napodobení nově nastupujícím. Jedná se tedy o instruktáž. Můžeme se setkat také s určitou formou mentoringu. Může se totiž stát, že je nově nastupujícímu přidělen zkušený mentor, který jej po delší dobu zaučuje, sděluje mu své zkušenosti atp. Určitou vzdělávací metodou je také účast na poradách, kde se nově nastupující

dále seznamují s organizací a mohou si vyměňovat zkušenosti s dalšími osobami (interní materiál).

Kromě metod on-the-job jsou využívány také metody off-the-job, a to konkrétně v případě následné základní odborné přípravy, která je realizována v Akademii VS. Metody se liší podle typu ZOP. Obecně je možné spatřit přednášky nebo přednášky s diskusí, které slouží hlavně k předávání konkrétních teoretických informací a případně umožňuje sdílení zkušeností v rámci diskusí. Vyskytovat se zde mohou také simulace a hraní rolí nebo různé modelové situace, kdy jeden účastník předvádí třeba poutání a vyvedení odsouzeného z cely. Druhý účastník hraje roli odsouzeného a zbytek skupiny scénu sleduje, aby mohla proběhnout následná diskuse. Hraní rolí je významné i z toho důvodu, že se účastníci mohou vžít také do samotných odsouzených. Za metodu vzdělávání je možné také považovat samostudium materiálů a dokumentů (interní materiály).

Místo konání vzdělávací akce

V případě ZOP probíhá vzdělávání hlavně v Akademii VS ČR, kam jsou nově nastupující Věznice vysláni ředitelem. Vysílaný pracovník je předem seznámen se všemi podmínkami vzdělávací akce, předem ví obsah programu i vybavení, které si má s sebou přivést do Akademie. V místě Akademie je zajištěno ubytování i stravování v místní kantýně. Co se dopravy týče, tak má pracovník nárok na náhradu cestovních nákladů a veškeré vzdělávání se bere jako služební cesta. Předtím než se však nově nastupující vydá na kurz do Akademie, nějakou dobu již pracuje a seznamuje se s místem výkonu práce/služby, tedy s Věznicí (NGŘ č. 55/2010).

Časová dotace vzdělávací akce

ZOP se provádí v rámci orientace nově nastupujícího zaměstnance či příslušníka. To znamená, že jí stačí projít pouze jednou, na rozdíl od dalších typů vzdělávání. Časová náročnost jednotlivých variant ZOP se pak liší stejně jako jejich obsah. Termíny a délka kurzů jsou uchazečům známy ještě před nástupem do kurzu. ZOP A má celkem 428 hod., ZOP B/1 má asi 36 hod., B/2 něco kolem 212 hod. a B/3 cca 32 hod. (interní materiál).

4.2.3.2 Služební a profesní příprava

Cíle a obsah služební/profesní přípravy

Při realizaci tohoto typu vzdělávání se sleduje prohlubování a upevňování nezbytných znalostí a dovedností, a jejich praktické využití, jež jsou vyžadovány při výkonu práce příslušníka nebo zaměstnance ve Věznicí.

Kromě hlavního cíle můžeme i zde identifikovat cíle dílčí, a to vedení zaměstnanců k proaktivní a samostatné přípravě. Tvorba vhodných podmínek a kultury podporující průběžnou přípravu formou školení, výcviku i e-learningu (interní materiál).

Rozsah témat je různý podle typu organizační jednotky VS ČR. Pro potřeby této práce se zaměříme pouze na tematické okruhy Věznice.

U služební přípravy lze hovořit o tematických okruzích jako ostré školní střelby, tělesná příprava, sebeobrana a použití donucovacích prostředků, taktika a provedení služebního zákroku pod jednotným velením, znalosti právních a vnitřních předpisů upravujících výkon služby, činnost vrchního inspektora strážní služby při řešení modelové situace, taktika a provedení eskortu nebezpečných osob a pořadová příprava (Služební a profesní příprava).

V případě profesní přípravy jde o bezpečnost práce, protipožární ochranu, zdravotnickou přípravu, komunikaci s vězněnými a civilními osobami, znalosti právních a vnitřních předpisů výkonu práce, problematiku organizovaného zločinu, ochranu informací, zajištění místa trestného činu, drogovou problematiku, ochranu životního prostředí, problematiku pravicového a levicového extremismu a terorismu, řešení krizových situací a mimořádných stavů (Služební a profesní příprava).

Jednotlivé tematické okruhy nemají stanoveny cíle z hlediska toho, co by měl splňovat absolvent takového tématu.

Cílová skupina a lektori

Profesní a služební přípravou musejí projít všichni příslušníci a zaměstnanci Věznice, a to v průběhu každého roku.

Co se týče lektorů a učitelů, tak zde se zpravidla využívají „dočasní“ interní lektori Věznice, kterými jsou pro potřeby těchto příprav zkušení příslušníci a zaměstnanci. Ti provádějí výcvik a školení jednotlivých témat. V čele této skupiny lektorů je ve Věznici ředitel nebo jeho první zástupce (tamtéž).

Metody a techniky

I v případě služební/profesní přípravy jsou kombinovány různé metody vzdělávání. Mezi hlavní z nich patří přednášky, e-learning nebo samostudium. Některé skupiny musejí řešit případové studie nebo modelové příklady, s čímž se lze setkávat spíše u vedoucích zaměstnanců. Pokud jde o témata vnitřních a právních předpisů, ta se mimo jiné probírají v rámci pracovních porad.

Místo konání vzdělávací akce

V rámci služební/profesionální přípravy se zpravidla nemusí nikam dojíždět, protože tento typ přípravy je až na některé výjimky prováděn přímo v organizační jednotce, tedy ve Věznici. Konkrétně je jedná o sportovní halu, učebny, střelnici nebo střelecký trenažér aj. Některá témata jsou, jak už bylo zmíněno, předmětem samostudia účastníků přípravy. O místě výkonu i o tom, která témata budou předmětem samostudia a e-learningu rozhoduje ředitel Věznice při sestavování plánu služební a profesionální přípravy (Služební a profesionální příprava)

Časová dotace

Podstatou naplnění plánu služební/profesionální přípravy je proškolení a prověření znalostí a dovedností celého personálu Věznice v průběhu roku tak, aby byla zacílena všechna zmiňovaná témata. Tato příprava se každoročně opakuje z důvodu zajištění naplnění cílů. Načasování jednotlivých témat v průběhu roku plánuje každoročně ředitel Věznice a uvádí jej v plánu služební/profesionální přípravy (Služební a profesionální příprava).

4.2.3.3 Specializační kurzy

Cíle a obsah rozšiřovacích a specializačních kurzů

Hlavním jádrem tohoto typu vzdělávání je rozšiřování znalostí a dovedností personálu Věznice. Pro potřeby tohoto vzdělávání byl vytvořen katalog kurzů, ze kterého lze vysledovat také dílčí nebo studijní cíle, které souvisí s tím, co by měl absolvent kurzu znát a zvládat.

Pokud jde o tematické zaměření, toto se samozřejmě odvíjí od typu kurzu. Ke každému kurzu jsou však vytvořeny sylaby, ve kterých je obsah kurzu popsán. Na první pololetí 2016 jsou např. plánovány kurzy jako adiktologie, specializační kurz AJ pro penitenciární praxi – střední management, sociálně psychologický výcvik, krizová intervence, taktika provádění kontrol vstupujících osob příslušníkem, školení aplikace zákona č. 361/2003 atp. (Plán vzdělávacích aktivit).

Cílová skupina účastníků a lektori

Obecně platí, že se personál může zúčastnit těch kurzů, které jsou do nějaké míry v souladu s jejich náplní práce. O jejich vyslání na kurz rozhoduje ředitel Věznice s tím, že toto musí být potvrzeno v rámci Akademie VS ČR, kde se tyto kurzy konají. Roli zde hraje omezená kapacita osob i termínů těchto kurzů. Cílové skupiny se proto nedají přesně vypsát, neboť některé kurzy jsou určeny pouze příslušníkům, některé zase jen vedoucím pracovníkům atp. Cílová skupina je tedy obecně v souladu s náplní kurzu.

Pokud jde o školitelé, převážná většina kurzů je zajišťována interními lektory VS ČR, konkrétně lektory Akademie. V současné době je ale v Akademii k dispozici pouze 16 kmenových lektorů různého zaměření.

Metody a techniky

I v tomto případě je využívána široká škála metod vzdělávání. Spíše se jedná o metody off-the-job, což logicky plyne z faktu, že vzdělávání probíhá mimo Věznici.

Obecně lze říct, že jsou využívány různé formy přednášky v kombinaci s diskusí. Využívány jsou také interaktivní didaktické metody a práce na PC. Objevuje se také forma demonstrace a nácviku dovedností, případně také modelové situace a simulace. Samozřejmě nejsou v každém kurzu využívány všechny tyto metody. Vždy záleží na cílech a obsahu jednotlivých kurzů (interní materiál).

Místo konání vzdělávací akce

Specializační a rozšiřovací kurzy jsou realizovány v Akademii VS ČR, kam se musí účastníci kurzů dopravit. Konkrétně může výuka probíhat v klasických učebnách nebo přednáškovém sálu. K dispozici jsou také počítačové učebny s internetovým připojením. Pro potřeby široké škály vzdělávacích potřeb byly zřízeny také speciální výukové cely, sportovní hala nebo simulátor střelby.

Časová dotace vzdělávací akce

Termíny konání jednotlivých kurzů jsou k dispozici v plánech vzdělávacích akcí Akademie VS ČR nebo také v sylabech jednotlivých kurzů. Uvádí se jednak termín konání, ale také časová náročnost kurzů v hodinách.

V této podkapitole byla shrnuta realizace jednotlivých typů vzdělávání probíhající v rámci služby či práce ve Věznici. Nejedná se o vyčerpávající výklad, ale pro účely této práce je toto dostačující. Záměrně byla vynechána fáze hodnocení vzdělávacích akcí, která bude popsána v rámci poslední fáze cyklu vzdělávání, kterou je právě vyhodnocování.

4.2.4 Vyhodnocení vzdělávání a rozvoje

Z dostupných informací je možné tvrdit, že jsou dodržovány některé úrovně Kirkpatrickova modelu uvedeného v teoretické části, ale s největší pravděpodobností nebudou využívány všechny a tak systematicky, jak je v tomto modelu zamýšleno.

Lze tvrdit, že v rámci hodnocení vzdělávání se hodně využívá hodnocení na úrovni učení, kdy se zjišťuje míra získaných znalostí a dovedností absolventů kurzu. Ke zjišťování

dosažených znalostí jsou využívány různé formy testů a k ověřování dovedností je pak často vyžadována praktická ukázka (interní materiály).

Pokud jde o základní odbornou přípravu, setkáváme se u ZOP A a ZOP B/2 s průběžným hodnocením resp. klasifikací průběžného ověřování znalostí a dovedností z jednotlivých předmětů. V případě splnění klasifikace u jednotlivých předmětů, případně splnění dílčích zkoušek, musí účastníci obou kurzů projít závěrečnou komisionální zkouškou. V případě splnění získávají absolventi ZOP A vysvědčení a osvědčení splnění kurzu. Absolventi ZOP B/2 pak obdrží pouze osvědčení. V případě ZOP B/1, B/3 a I pak musí účastníci projít pouze písemným testem, o jehož absolvování také obdrží osvědčení (interní materiály).

Co se týče rozšiřujících a specializačních kurzů, i zde se ověřují znalosti a dovednosti absolventů a v mnoha případech je také vydáváno příslušné osvědčení, protože účastníci kurzů jsou povinni teoretické znalosti a praktické dovednosti prokázat. Způsob hodnocení je však na samotných lektorech. Zpravidla to bývají závěrečné testy nebo určitá forma zkoušky po skončení kurzu (NGŘ č. 55/2010).

Posledním typem vzdělávání je pak služební a profesní příprava, kde se hodnocení liší podle tematického okruhu. Hodnocení probíhá zpravidla prostřednictvím testů a zpracování modelové situace nebo případové studie v případě teoretických znalostí a prostřednictvím demonstrace v případě praktických dovedností. Pokud jde o klasifikaci, tak se v tomto případě pohybujeme na škále splnil/nesplnil. Důležité je, aby každý příslušník i zaměstnanec splnili všechna příslušná témata (Služební a profesní příprava).

Bylo také zjištěno, že konkrétně ve Věznici jsou vedeny statistiky o účasti lidí na vzdělávacích akcích vždy za určité období, které umožňují sledovat, kdo se kdy jakého školení účastnil.

Pokud jde o náklady vzdělávacích akcí, tak z dostupných informací nelze určit, jak konkrétně toto probíhá. Lze však říct, že je předem plánováno a vyhodnocováno splnění rozpočtových omezení v oblasti vzdělávání.

4.2.5 Kariérní plánování

Systém kariérního plánování je upraven nařízením generálního ředitele č. 34/2011, kterým se stanoví systém kariérního plánování. Jedná se o nařízení, jež je platné pro všechny organizační jednotky VS ČR a tedy také pro Věznici. Dle nařízení je tento systém definován jako systém, jež zahrnuje výběr, rozvoj a využití těch zaměstnanců, kteří mají specializované

odborné znalosti resp. schopnosti a dovednosti pro další odborný a manažerský růst, a dá se s nimi tedy počítat do budoucna na nějaké vedoucí pozici.

Východiskem pro zařazení příslušníka nebo občanského zaměstnance do systému kariérního plánování je každoroční hodnocení výkonu, na základě něhož může vedoucí podat návrh na zařazení daného člověka do tohoto systému. Ředitel toto musí schválit. To, že je pracovník do systému zařazen nebo ne, je pracovníkovi oznámeno a je s ním projednán program osobního odborného růstu. Tento program je stanoven na základě kvalifikačních předpokladů a požadavků uvažované budoucí pozice a na základě již dosažené kvalifikace pracovníka.

Vše se eviduje v listinné i elektronické podobě buď jako součást osobního spisu zaměstnance nebo jako součást personálního informačního systému.

V této kapitole byl popsán systém vzdělávání z hlediska cyklu vzdělávání na základě rozhovoru s personalistkou a vedoucím Věznice a na základě analýzy dokumentů a interních materiálů. Dále byl také popsán systém kariérního plánování. Důležité je však také zabývat se postojem samotného personálu k tomuto systému. K tomuto účelu, a také k účelu bližšího poznání některých prvků systému vzdělávání, bylo koncipováno dotazníkové šetření.

4.3 Vyhodnocení dotazníkové šetření

Jak už bylo zmíněno v podkapitole o metodice, ve druhé části této kapitoly budou vyhodnoceny dotazníky s cílem zjistit postoj personálu k systému vzdělávání ve Věznici a k bližšímu poznání některých prvků systému vzdělávání.

Před hlavním dotazníkovým šetřením v organizaci proběhla na skupině pěti zaměstnanců pilotáž. Toto mělo sloužit ke zjištění, zda respondenti otázkám rozumí, a zda případně některé z nich budou muset být upraveny. Několik otázek skutečně z důvodu nepochopení upraveny být musely. Poté už nic nebránilo tomu, aby bylo provedeno hlavní šetření.

Ve finální verzi dotazníku byli respondenti v úvodu seznámeni s účelem šetření. Rovněž zde dostali instrukce ohledně označování jednotlivých otázek. Dotazník byl složen celkem z 28 otázek, kdy 5 z nich byly otázky identifikační a poslední otázkou byly respondenti vyzváni k napsání vlastních návrhů na zlepšení formou otevřené otázky. Zbytek otázek byly povětšinou otázky uzavřené, resp. u některých otázek mohli respondenti ještě připsat vlastní odpověď. Dotazníkem byly zacíleny oblasti jako vnímaná důležitost vzdělávání, spokojenost se systémem, formy hodnocení efektivnosti vzdělávání a zjišťování názoru zaměstnanců na vzdělávání, podmínky k aplikaci nabytých znalostí a dovedností v praxi atp.

V souvislosti s dotazníkovým šetřením byly také na základě získaných informací stanoveny hypotézy, jejichž platnost byla ověřována na hladině významnosti 0,05 prostřednictvím chí-kvadrát testu závislosti v kontingenční tabulce. Pomocné výpočty v kontingenčních tabulkách budou uvedeny v Příloze III.

Předpokladem, na základě kterého byly hypotézy stanoveny, je to, že náplň práce občanských zaměstnanců, kteří se zkoumání zúčastní, je z hlediska vzdělávání a rozvoje člověka náročnější než odborná práce příslušníků, a z tohoto důvodu a také z důvodu většího podílu vysokoškoláku ve skupině zaměstnanců, budou tito s dosavadním systémem vzdělávání méně spokojeni než příslušníci, a to i přestože občanští zaměstnanci mají větší přístup ke kurzům než skupina druhá. Vzhledem k odborné náplni práce obou skupin se dále předpokládá, že občanští zaměstnanci budou v rámci profese považovat vzdělávání za důležité na rozdíl od příslušníků.

H1: *Personál, který spadá do skupiny občanských zaměstnanců, považuje vzdělávání v současné profesi za důležité na rozdíl od příslušníků.*

H2: *Personál, který spadá do skupiny občanských zaměstnanců, je se systémem vzdělávání méně spokojený.*

H3: *Personál, který spadá do skupiny občanských zaměstnanců, má větší přístup ke specializačním kurzům.*

K vyhodnocení kvantitativního sběru dat byl využit počítačový program Microsoft Excel 2013. Vše je doplněno tabulkami a grafy pro zvýšení přehlednosti výsledků.

4.3.1 Analýza a interpretace položek dotazníku

Charakteristika zkoumaného vzorku

Zkoumaným vzorkem se stali náhodně vybraní příslušníci a občanští zaměstnanci, kteří byli v době zkoumání členy Věznice. Dotazníkové šetření proběhlo v březnu 2016. Celkem bylo rozdáno 100 dotazníků. Z rozdaných dotazníků se zpět vrátilo celkem 94 kusů. Celková návratnost tedy byla ve výši 94%. Odpovědi u mnoha otázek byly rozděleny na dvě skupiny, a to na skupinu příslušníků a občanských zaměstnanců (dále jen zaměstnanci) zvlášť. Zmíněny budou samozřejmě také celkové odpovědi za obě skupiny dohromady. Při vyhodnocování a tvorbě tabulek bylo u některých otázek přistoupeno k příhodnému spojení skupin odpovědí (v dotazníku „velmi spokojen“ a „spíše spokojen“ převedeno na „spokojen“).

V prvním okruhu otázek se bude jednat o identifikaci respondentů z hlediska jejich pohlaví, věku, délky práce v organizaci a samozřejmě z hlediska struktury příslušníků a zaměstnanců.

Otázka č. 1 byla zaměřena na identifikaci respondentů z hlediska pohlaví.

Tab. 4. 1 Pohlaví respondentů

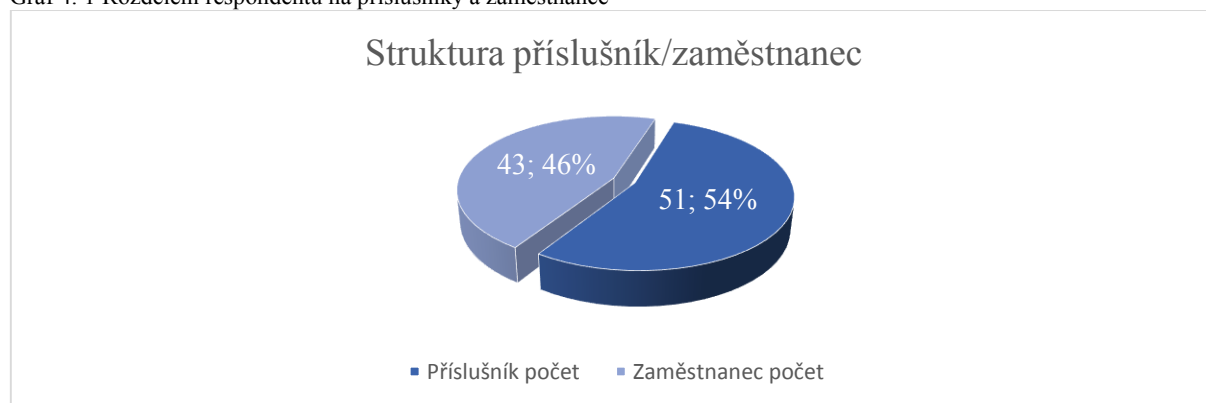
Pohlaví	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
Muž	35	68,63	25	58,14	60	63,83
Žena	16	31,37	18	41,86	34	36,17
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Z výsledků u této otázky je patrné, že se ve zkoumaném vzorku objevilo celkem 60 mužů (63,83%). Žen se zúčastnilo 34 (36,17%). Můžeme tedy pozorovat značnou převahu mužů ve zkoumaném vzorku, což koresponduje s realitou (viz tab. 4.1).

Otázkou č. 2 se zjišťovala struktura respondentů z hlediska rozčlenění na příslušníky a občanské zaměstnance.

Graf 4. 1 Rozdělení respondentů na příslušníky a zaměstnance



Zdroj: Vlastní zpracování

Z přiloženého grafu 4.1 je struktura jasně patrná. Do kategorie příslušníků spadá celkem 51 respondentů, což je tedy 54%. Na druhé straně stojí zaměstnanci, kterých bylo 43, a zaujímají tedy z logiky věci 46%.

Otázkou č. 3 bylo zkoumáno věkové rozložení respondentů. V rámci této otázky bylo zjištěno, že nejpočetnější věkovou kategorií celkem byla skupina 41 – 50 let (48,94%). Nejméně početnými skupinami pak byly skupiny do 24 let a 65 + let, kam spadá pouze 2,13% respondentů dohromady (viz tab. 4.2).

Tab. 4. 2 Věková struktura respondentů

Věková struktura	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Do 24 let	2	3,92	0	0,00	2	2,13
25 - 30 let	5	9,80	0	0,00	5	5,32
31 - 40 let	19	37,25	8	18,60	27	28,72
41 - 50 let	23	45,10	23	53,49	46	48,94
51 - 64 let	2	3,92	12	27,91	14	14,89%
65 + let	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

V otázce č. 4 šlo o rozřazení respondentů dle délky práce v organizaci. Z údajů v tab. 4.3 je jasné, že nejpočetnější skupinu tvoří nezpochybnitelně kategorie 6 + let práce v organizaci. Celkem se jedná o 80 respondentů (85,11%). Můžeme tvrdit, že toto zjištění je pozitivní pro výsledky této práce z hlediska postojů k systému, protože lidé, kteří jsou v organizaci tak dlouho budou pravděpodobně již mít určitý názor na systém vzdělávání.

Tab. 4. 3 Délka práce v organizaci

Délka práce v organizaci	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Méně než rok	2	3,92	2	4,65	4	4,26
1 - 3 roky	3	5,88	2	4,65	5	5,32
4 - 5 let	5	9,80	0	0,00	5	5,32
6+ let	41	80,39	39	90,70	80	85,11
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Poslední identifikační otázkou, tedy **otázkou č. 5** se zaměříme na dosažené vzdělání respondentů. Z tab. 4.4 je vidět, že celkově 48 respondentů uvedlo vysokoškolské vzdělání, kdežto středoškolského vzdělání dosáhlo 40 respondentů. Zde je možné sledovat určitou pravidelnost, kdy zaměstnanci z 86,05% uvedli vysokoškolské vzdělání, kdežto převážná většina příslušníků (78,43%) uvedli vzdělání střední. Odůvodněním tohoto zjištění může být zkrátka to, že u většiny pozic příslušníků není vysokoškolské vzdělání nezbytné na rozdíl od pozic zaměstnanců.

Tab. 4. 4 Dosažené vzdělání respondentů

Dosažené vzdělání	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Střední	40	78,43	6	13,95	46	48,94
Bakalářské	10	19,61	8	18,61	18	19,15
Magisterské a vyšší	1	1,96	29	67,44	30	31,91
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Tímto tedy byly završeny identifikační otázky. V následující části již budou popisovány otázky přímo se vztahující k systému vzdělávání a postojům respondentů k tomuto systému.

V **otázce č. 6** šlo o zjištění, zda vůbec vzdělávání respondenti považují za důležité v jejich současné profesi. Dle výsledků z tab. 4. 5 je patrné, že bez ohledu na to, zda odpovídal příslušník nebo zaměstnanec, převažující odpovědí bylo, že vzdělávání je velmi důležité nebo spíše důležité pro 71 respondentů (75,54%). Pouze 11 respondentů (11,70%) vnímá vzdělávání v současné profesi jako nedůležité, což je projevem obdobného postoje u obou skupin.

Tab. 4. 5 Postoj respondentů k míře důležitosti rozšiřování znalostí a dovedností k výkonu současné profese

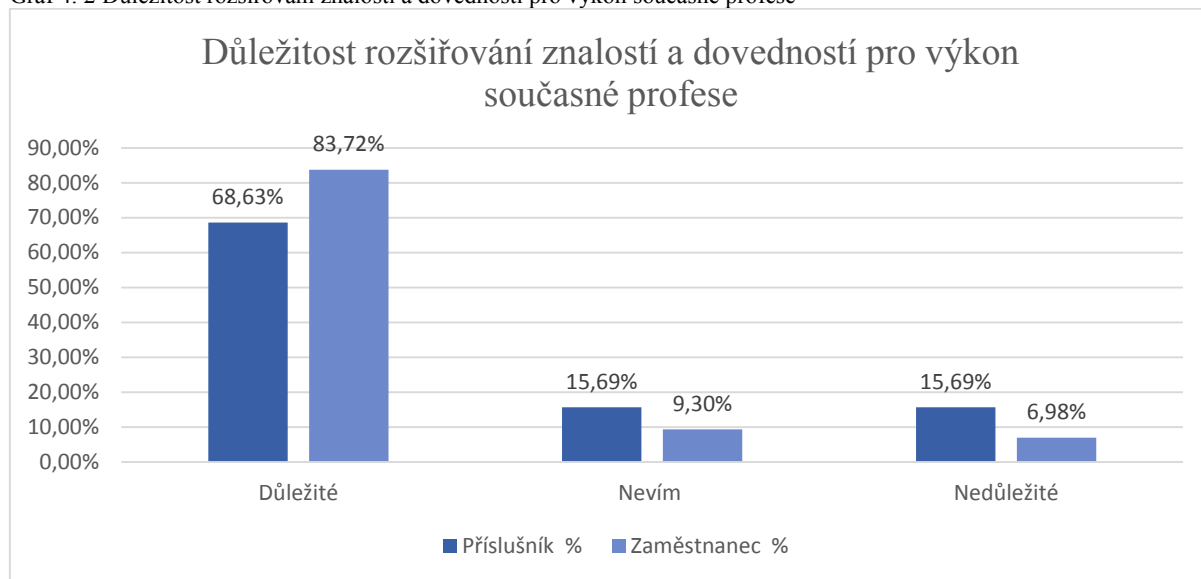
Důležitost vzdělávání v současné profesi	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Velmi důležité	2	3,92	31	72,09	33	35,11
Spíše důležité	33	64,71	5	11,63	38	40,43
Nevím	8	15,69	4	9,30	12	12,77
Spíše nedůležité	7	13,73	3	6,98	10	10,64
Zcela nedůležité	1	1,96	0	0,00	1	1,06
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Kdybychom obě skupiny respondentů srovnali, pak 35 příslušníků, tedy celých 68,63% vnímá vzdělávání v současné profesi jako důležité a pouze 8 z nich (15,69%) jej bere jako nedůležité. U druhé skupiny vidíme ještě jasnější odpovědi, protože celkem 36 zaměstnanců, kteří však činí 83,72% této skupiny, považuje vzdělávání v současné profesi za důležité a pouze 3 z nich za nedůležité, což je asi 6,98%. Jediný rozdíl lze spatřit mezi odlišným rozložením četností odpovědí zaměstnanců a příslušníků u odpovědí velmi důležité a spíše důležité.

Tento výsledek lze považovat za překvapivý, protože bylo předpokládáno, že příslušníci budou více inklinovat k odpovědi „nedůležité“ a pouze zaměstnanci budou považovat vzdělávání na současných pozicích za důležité. Tento předpoklad vycházel hlavně z odborné náplně práce jednotlivých služebních pozic a pozic zaměstnaneckých. Právě tohoto se týkala také hypotéza H1, v rámci které nebyla na hladině významnosti 5% prokázána závislost mezi četnostmi odpovědí a tím, zda šlo o příslušníka nebo zaměstnance. Pravděpodobně tedy není rozdíl ve vnímané důležitosti vzdělávání v současné profesi u těchto skupin a H1 tedy zamítáme. Výsledky byly také zpracovány do grafu 4.2.

Graf 4. 2 Důležitost rozšiřování znalostí a dovedností pro výkon současné profese



Zdroj: Vlastní zpracování

V otázce č. 7 bylo zjišťováno, do jaké míry považují respondenti další vzdělávání resp. rozvoj, jež přímo nesouvisí s výkonem současné pozice/profese, za důležitý. Výsledky byly zpracovány do tab. 4. 6. Lze vypořádat, že celkem se nejméně objevovala odpověď, že toto vzdělávání je zbytečné. Toto uvedlo 11 respondentů (11,70%). Převážně je toto „obecné“ vzdělávání považováno za důležité, přičemž navíc celých 71,28%, tedy 67 všech respondentů uvádí, že je další obecný rozvoj zajímavý.

Tab. 4. 6 Postoj respondentů k dalšímu vzdělávání a rozvoji obecně

Postoj ke vzdělávání a rozvoji obecně	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Považuji jej za důležité a další rozvoj mě i zajímá	31	60,78	36	83,72	67	71,28
Považuji jej za důležité, ale nebaví mě dále se obecně vzdělávat	11	21,57	5	11,63	16	17,02
Považuji jej za zbytečné	9	17,65	2	4,65	11	11,70
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Celých 83,72% zaměstnanců odpovědělo, že je pro ně další obecný rozvoj důležitý a navíc je i zajímavý. 11,63% zaměstnanců si uvědomuje důležitost dalšího obecného rozvoje, ale současně je takové vzdělávání nebaví. Pouze 2 zástupci této skupiny uvedli, že je zbytečné věnovat se vzdělávání, jež nesouvisí se současnou profesí. U skupiny příslušníků můžeme opět spatřit převahu těch, kteří odpovídali, že je další rozvoj důležitý a navíc o něj mají zájem a tuto

skupinu tvoří 31 respondentů, což je 60,78%. Za zbytečný považuje obecný rozvoj 9 příslušníků (17,65%). Z převahy postoje vnímané důležitosti a současně i zájmu o obecný rozvoj by se mohlo ukázat, že nabídka dalšího obecného vzdělávání, které nutně nesouvisí s výkonem současné profese, by pro personál mohla být zajímavá.

V následující otázce, tedy **otázce č. 8**, šlo o identifikování důvodů, proč respondenti považují vzdělávání a rozvoj za důležité. Byl brán zřetel pouze na to, zda považují vzdělávání za důležité bez ohledu na to, zda se jedná o rozvoj v rámci současných pozic/profesi nebo obecně. Z četnosti odpovědí respondentů u jednotlivých položek bylo vytvořeno pořadí důvodů důležitosti vzdělávání, viz graf 4.3.

Graf 4. 3 Důvody považování dalšího vzdělávání respondenty za důležité



Zdroj: Vlastní zpracování

Za nejvýznamnější důvod bylo zmiňováno rozšiřování přehledu v oboru i mimo něj. Celkem byl tento důvod zmíněn 70 krát. Dále respondenti považují vzdělávání za důležité, neboť vede k vyšší efektivnosti práce. Příkladem mohou být různé nové a lepší postupy práce s odsouzenými zajišťující lepší výsledky v rámci jejich resocializace. Vidíme, že důvod oprašování informací v oboru byl zvolen 35 krát. Určitě se také jedná o validní důvod, neboť člověk přirozeně zapomíná a je třeba si neustále připomínat, co jsme se již naučili. Konkrétně v tomto případě by se mohlo jednat např. o opakování předpisů a zákonů, aby nedošlo k pochybení. V pořadí dalším důvodem je přizpůsobování se změnám. Tento důvod byl zvolen 30 krát. V dnešním světě dochází k výrazným změnám sociálním, legislativním, technologickým a dalším a člověk je zkrátka až nucen se některým novým věcem přiučit.

Za nejméně podstatný důvod důležitosti vzdělávání považují respondenti lepší možnost ke kariérnímu postupu. Četnost této odpovědi je 19. Toto umístění může být určitým

překvapením, neboť zrovna ve Věznici hraje dosažená kvalifikace a vzdělání významnou roli v rámci kariérního postupu, nicméně na druhou stranu bylo zjištěno, že momentálně jsou všechny pozice v rámci nástupnictví zajištěny, což si asi také respondenti uvědomují, a proto to pro ně momentálně není podstatné. U této otázky byla také možnost zmínit jiný důvod. Objevily se důvody jako lepší finanční ohodnocení, dosažení určité nezávislosti díky většímu přehledu aj.

Z odpovědí na otázku týkající se pocíťované spokojenosti respondentů se současným systémem vzdělávání a rozvoje v organizaci, tedy odpovědí na **otázku č. 9**, vyplynulo, že 50 respondentů, kteří činí 53,19% všech respondentů, jsou se systémem spokojeni. Naproti tomu 32 respondentů pocíťuje s tímto systémem jistou nespokojenost, tuto skupinu tvoří celkem 34,04% odpovídajících (viz tab. 4.7).

Tab. 4. 7 Spokojenost se systémem vzdělávání ve Věznici

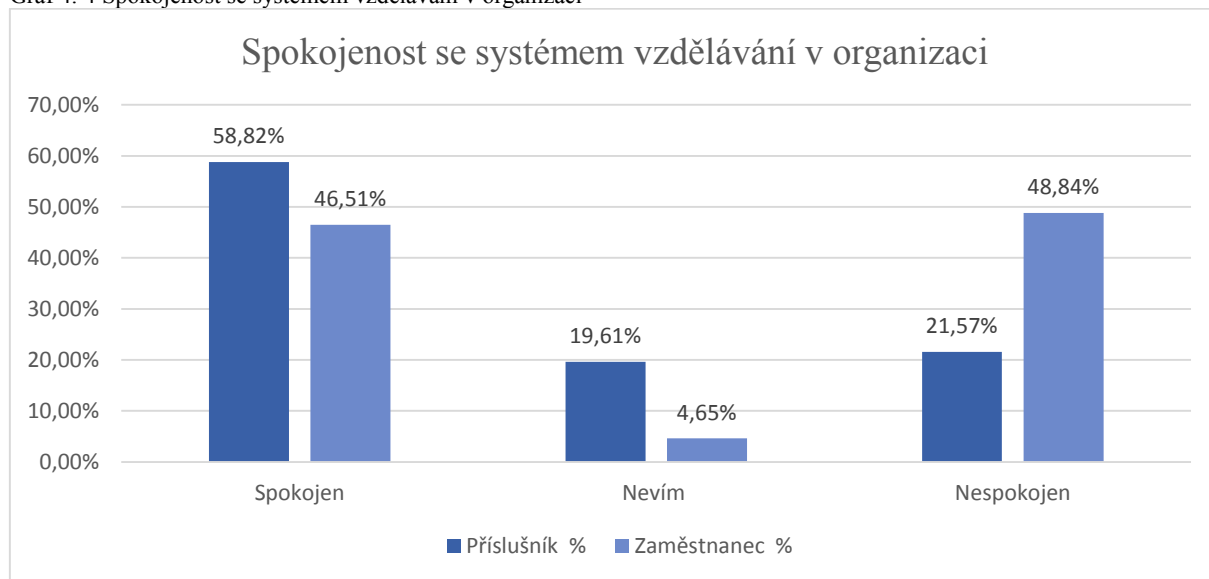
Spokojenost se systémem vzdělávání	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Velmi spokojen	0	0,00	3	6,98	3	3,19
Spíše spokojen	30	58,82	17	39,53	47	50,00
Nevím	10	19,61	2	4,65	12	12,77
Spíše nespokojen	8	15,69	16	37,21	24	25,53
Zcela nespokojen	3	5,88	5	11,63	8	8,51
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Pokud jde o jednotlivé skupiny izolovaně, můžeme z tab. 4. 7 spatřit, že příslušníci se většinou přikláněli ke spokojenosti. Jedná se o 30 příslušníků (58,82%), kteří jsou velmi nebo spíše spokojeni se systémem. Vcelku vyrovnané odpovědi se u této skupiny objevují v rámci nespokojenosti a ambivalentnosti k systému. Není si jistých celkem 10 příslušníků, což je celých 19,61%. Spíše nespokojeno a zcela nespokojeno je pak 21,57%, tedy 11 příslušníků. U skupiny zaměstnanců můžeme spatřit jistou vyrovnanost mezi vnímanou spokojeností a nespokojeností, neboť celkem 21 zaměstnanců (48,84%) uvádí, že jsou spíše nebo zcela nespokojeni a proti tomu stojí 20 zaměstnanců (46,51%), kteří uvádějí spíše spokojenost nebo velmi spokojen. Je však patrné, že zaměstnanci jsou o něco méně spokojeni se systémem vzdělávání než příslušníci.

Tohoto se týkala také hypotéza H2, v rámci které byla prokázána statisticky významná závislost mezi členstvím v jedné nebo druhé skupině a četností volených odpovědí. Na hladině významnosti 5% tedy můžeme pravděpodobně potvrdit hypotézu H2. Výsledky jsou doplněny grafem 4.4.

Graf 4. 4 Spokojenost se systémem vzdělávání v organizaci



Zdroj: Vlastní zpracování

Cílem **otázky č. 10** bylo zjištění, do jaké míry jsou respondenty považovány jednotlivé typy vzdělávání v organizaci za důležité pro výkon jejich profese. Jedná se o typy již popisované v dřívějším textu, a to vstupní vzdělávání, profesní/slужеbní příprava a specializační kurzy. Z tab. 4.8 je patrné, že respondenti považují vstupní vzdělávání za velmi důležité. Toto tvrdí 71 respondentů, kteří tvoří 75,53%. Co se týče srovnání obou skupin, tak vidíme, že vnímaná důležitost vstupního vzdělání je velice obdobná. Důvodem bude nejspíš to, že si respondenti myslí, že nejdříve je potřeba si osvojit některé základní znalosti a dovednosti než je člověk vůbec schopen vykonávat práci ve Věznici, a to bez ohledu na to, zda se jedná o práci jako zaměstnanec nebo příslušník. Pravděpodobně je vstupní vzdělání považováno za důležité i ze strany organizace samotné, protože jím musí projít skutečně každý nově příchozí a je šité na míru konkrétním skupinám příslušníků resp. zaměstnanců.

Tab. 4. 8 Zmiňovaná důležitost vstupního vzdělávání

Vstupní vzdělávání	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Důležité	40	78,43	31	72,09	71	75,53
Nevím	5	9,80	7	16,28	12	12,77
Nedůležité	6	11,76	5	11,63	11	11,70
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

V případě vnímané důležitosti profesní/slужеbní přípravy můžeme také pozorovat, že tento typ vzdělávání je obecně vnímám respondenty jako vcelku důležitý, přičemž takto odpovědělo 72 respondentů, tedy 76,60% (viz tab. 4.9). Komparace obou skupin ukazuje, že

84,31%, což je 43 příslušníku, vidí profesní a služební přípravu za velmi důležitou. Za podobně důležitou tuto přípravu považují také zaměstnanci, kterých to takto vidí celkem 29, a to je 67,44%. Sice je tento podíl nižší než v případě příslušníků, nicméně stále se jedná o značný podíl ve prospěch vnímané důležitosti ze strany zaměstnanců. Možným důvodem toho, že je respondenty tato příprava považována za důležitou, by mohla být určitá aktualizace znalostí a dovedností, neboť tato příprava je povinná pro všechny a opakuje se každý rok a v případě příslušníků zahrnuje také praktické záležitosti jako trénink v sebeobraně, ve střelbách atp.

Tab. 4. 9 Důležitost služební/profesionální přípravy

Profesní/služební příprava	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Důležité	43	84,31	29	67,44	72	76,60
Nevím	3	5,88	8	18,60	11	11,70
Nedůležité	5	9,80	6	13,95	11	11,70
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Posledním typem vzdělávání, jehož vnímaná důležitost respondenty byla zkoumána, jsou specializační kurzy a školení v rámci průběžného vzdělávání. Odpovědi jsou zachyceny v tab. 4. 10, ze které plyne, že 70 respondentů (74,47%) hodnotí specializační kurzy jako důležité pro výkon profese. 13 respondentů (13,83%) si není jistých a 11 respondentů (11,70%) se přiklání k nedůležitosti tohoto typu vzdělávání. Při srovnání odpovědí dle jednotlivých skupin zjišťujeme, že 62,75% příslušníků a 88,37% zaměstnanců považuje specializační kurzy za důležité pro výkon jejich profesí. Naopak za nedůležité toto vzdělávání považuje 13,73% příslušníků a 9,30% zaměstnanců. U příslušníků můžeme spatřit poměrně velké procento respondentů, kteří nevědí, jak se k tomu postavit, což může být způsobeno tím, že relativně hodně příslušníků v jedné z následujících otázek odpovídalo, že se ještě žádného specializačního kurzu neúčastnili. Nicméně vnímaná důležitost těchto kurzů je oběma skupinami vnímaná převážně jako důležitá pravděpodobně proto, že tyto kurzy slouží k získávání dalších znalostí a dovedností v oboru, což byl jeden z nejvíce zmiňovaných důvodů, proč respondenti považují vzdělávání za důležité.

Tab. 4. 10 Důležitost specializačních kurzů a školení

Specializační kurzy	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Důležité	32	62,75	38	88,37	70	74,47
Nevím	12	23,53	1	2,33	13	13,83
Nedůležité	7	13,73	4	9,30	11	11,70
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Dále bylo zjišťováno, do jaké míry respondenti považují jednotlivé typy vzdělávání za kvalitní. To bylo řešeno **otázkou č. 11**. Výsledky vstupního vzdělávání byly zobrazeny do tab. 4. 11. Je patrné, že 63 respondentů (67,02%) vidí vstupní vzdělávání jako kvalitní. 20 z nich (21,28%) v této otázce nemá jasno a pouze 11 respondentů považuje vstupní vzdělávání za nekvalitní. Při srovnání obou skupin zjišťujeme, že se odpovědi respondentů nijak razantně neodlišují. 33 příslušníků (64,71%) a 30 zaměstnanců (69,77%) vnímají vstupní vzdělávání jako kvalitní. 10 příslušníků a 10 zaměstnanců se nedokázalo jasně přiklonit na žádnou stranu.

Tab. 4. 11 Vnímaná kvalita vstupního vzdělávání

Vstupní vzdělávání	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Kvalitní	33	64,71	30	69,77	63	67,02
Nevím	10	19,61	10	23,26	20	21,28
Nekvalitní	8	15,69	3	6,98	11	11,70
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Rovněž bylo ověřováno vnímání kvality profesní/služební přípravy. V tab. 4. 12. můžeme sledovat, že 69 respondentů (73,40%) vnímá tuto přípravu za kvalitní a pouze 14 respondentů (14,89%) situaci vidí opačně. I u tohoto typu vzdělávání sledujeme, že za kvalitní jej považuje většina příslušníků (78,43%) i zaměstnanců (67,44%). Naproti tomu jen 11,76% příslušníků a 18,60% zaměstnanců si nemyslí, že by byla kvalitní.

Tab. 4. 12 Vnímaná kvalita profesní/služební přípravy

Profesní/služební příprava	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Kvalitní	40	78,43	29	67,44	69	73,40
Nevím	5	9,80	6	13,95	11	11,70
Nekvalitní	6	11,76	8	18,60	14	14,89
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Posledním typem vzdělávání jsou pak specializační kurzy. Z hlediska vnímané kvality můžeme pozorovat již poněkud odlišné výsledky než u předchozích dvou typů jak o tom vypovídá tab. 4. 13. Celkově uvedlo 50 respondentů (53,19%), že tyto kurzy/školení vnímá jako kvalitní. Za nekvalitní je považuje 16 respondentů (17,02%) a kdesi uprostřed pak stojí 28 respondentů (29,79%), kteří to nedokázali posoudit. U zaměstnanců je patrné, že tito považují toto vzdělávání jako kvalitní, neboť tak odpovídalo 30 z nich (69,77%). Poněkud jiné výsledky však lze vypožorovat u příslušníků, kde 20 z nich (39,22%) uvedlo tyto kurzy jako

kvalitní. Nejpočetnější skupinou jsou ti, kteří nevědí, jak se k tomuto tématu postavit. Celkem je to 45,10% příslušníků. Významnou roli zde bude pravděpodobně hrát obdobný důvod jako v případě vnímané důležitosti těchto kurzů, a tedy to, že relativně velký podíl respondentů-příslušníků uvedlo, že se podobného typu vzdělávání dosud neúčastnili.

Tab. 4. 13 Vnímaná kvalita specializačních kurzů

Specializační kurzy	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Kvalitní	20	39,22	30	69,77	50	53,19
Nevím	23	45,10	5	11,63	28	29,79
Nekvalitní	8	15,69	8	18,60	16	17,02
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Podstatou další otázky bylo zjistit, jak často se respondenti účastní konkrétně specializačních kurzů. Jedná se o **otázku č. 12**. Předpokladem zde bylo na základě zjištěných informací z rozhovoru s personalistkou, že zaměstnanci mají k těmto kurzům větší přístup. Výsledky můžeme vidět v tab. 4.14.

Tab. 4. 14 Uváděná pravidelnost účasti na specializačních kurzech

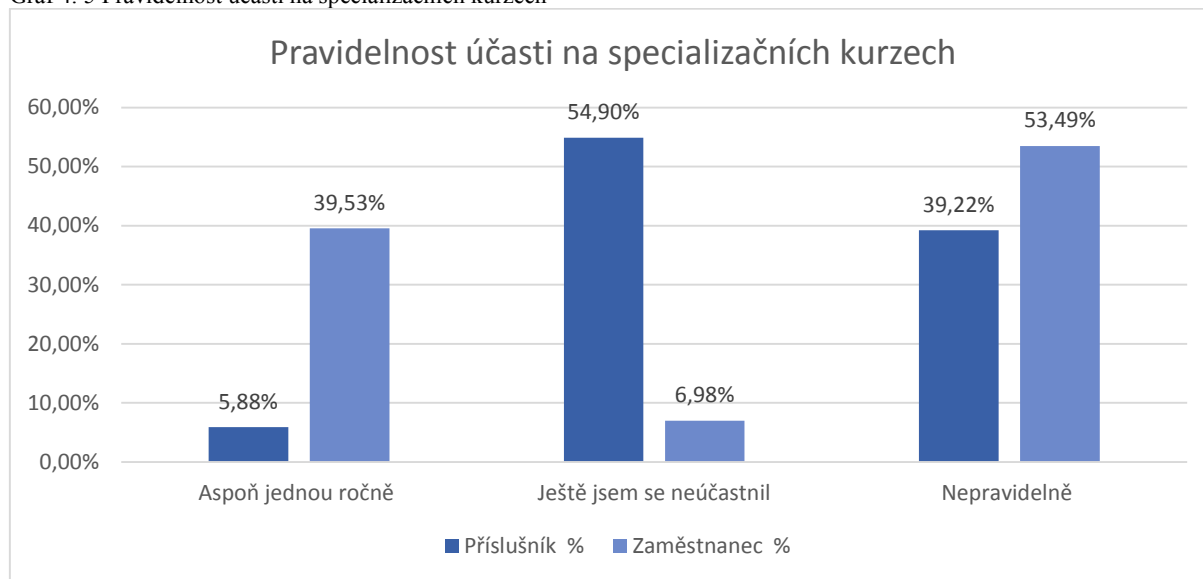
Pravidelnost účasti na specializačních kurzech	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Jednou ročně	0	0,00	7	16,28	7	7,45
Vícekrát ročně	3	5,88	10	23,26	13	13,83
Ještě jsem se neúčastnil/a	28	54,90	3	6,98	31	32,98
Nepravidelně	20	39,22	23	53,49	43	45,74
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Celkem 17 zaměstnanců (39,54%) uvedlo, že se těchto kurzů účastní aspoň jednou ročně. Z příslušníků takto odpovědělo pouze 5,88%. Velké procento (54,90%) příslušníků odpovědělo, že se dokonce ještě ani žádného specializačního kurzu neúčastnili. Ze skupiny zaměstnanců takto odpovědělo podstatně méně, a to 6,98%. Zato u zaměstnanců je patrná velká nepravidelnost účasti na těchto kurzech, což uvedlo 23 z nich (53,49%). Nepravidelný přístup ke kurzům ze skupiny zaměstnanců uvedlo 20 respondentů (39,22%).

Tohoto se také týkala hypotéza H3, v rámci které byla prokázána na hladině významnosti 5% závislost mezi příslušností k jedné z obou skupin a uváděnou pravidelností účasti na specializačních kurzech. H3 tedy pravděpodobně bude platná. Výsledky této otázky byly také pro přehlednost zpracovány do grafu 4.5.

Graf 4. 5 Pravidelnost účasti na specializačních kurzech



Zdroj: Vlastní zpracování

V další sérii otázek, tedy v **otázce č. 13 a 14** bylo zjišťováno, zda by respondenti měli zájem o účast na dobrovolných kurzech, ať už souvisejí s jejich profesí či nikoliv. Důvodem bylo zjištění, že v naprosté většině případů možnost účastnit se dobrovolných kurzů nepřichází v úvahu a o to méně je tato možnost reálná v případě kurzů nesouvisejících s profesí. V prvním případě byl zjišťován zájem o kurzy související s profesí. Jak je vidět z tab. 4. 15. 15 respondentů (15,96%) uvedlo, že se skutečně chtějí dále rozvíjet v souvislosti s profesí na těchto kurzech, ale že tuto možnost již mají k dispozici. 23 respondentů (24,47%) uvádělo možnost, že o toto nemají zájem. Nejvíce respondentů (56) spadá do té skupiny lidí, kteří o toto zájem mají a zároveň nemají možnost se dobrovolně ucházet o účast na těchto kurzech.

Tab. 4. 15 Zájem o účast na souvisejících dobrovolných kurzech

Zájem o účast na souvisejících dobrovolných kurzech	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Ano, a tuto možnost již mám	2	3,92	13	30,23	15	15,96
Ano, ale takovou možnost momentálně nemám	31	60,78	25	58,14	56	59,57
Ne, nechtěl/a	18	35,29	5	11,63	23	24,47
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

V komparaci obou skupin vidíme, že 60,78% příslušníků a 58,14% zaměstnanců by mělo zájem o takové kurzy, ale momentálně k nim přístup nemají. Určitý rozdíl však vidíme u nezájmu o tuto záležitost, kdy 18 příslušníků (35,29%) a 5 zaměstnanců (11,63%) nechce dobrovolné kurzy byť by souvisely s profesí. Opačná situace je pozorovatelná u odpovědi

u první možnosti v tabulce. 13 zaměstnanců (30,23%) a pouze 2 příslušníci (3,92%) uvedli, že mají zájem a zároveň takovou možnost již mají. I zde je tedy pozorovatelný fakt, že zaměstnanci mají lepší přístup ke specializačním kurzům.

A jak je to v situaci zájmu o dobrovolné kurzy, jež by přímo nesouvisely s profesí? Výsledky jsou pozorovatelné v tab. 4.16. Dohromady 11 respondentů (11,70%) zmínilo, že je tato možnost zajímavá a že ji již mají k dispozici. 44 respondentů (46,81%) pak takovou možnost chtějí, ale v současné době ji nemají a 39 (41,49%) respondentů toto nezajímá.

Tab. 4. 16 Zájem o účast na nesouvisejících dobrovolných kurzech

Zájem o účast na nesouvisejících dobrovolných kurzech	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Ano, a tuto možnost již mám	2	3,92	9	20,93	11	11,70
Ano, ale takovou možnost momentálně nemám	21	41,18	23	53,49	44	46,81
Ne, nechtěl/a	28	54,90	11	25,58	39	41,49
Celkem	51	100	43	100	94	100

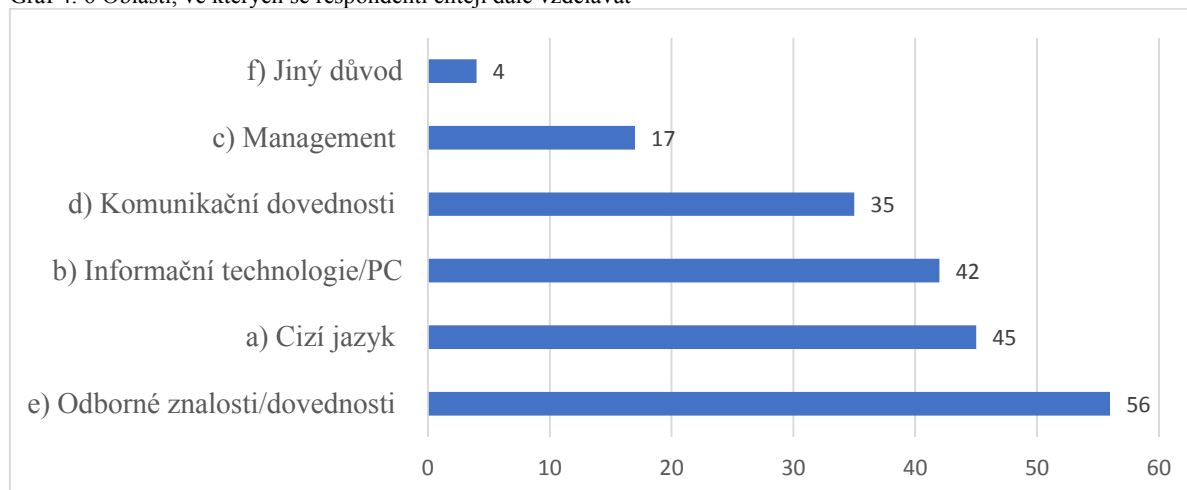
Zdroj: Vlastní zpracování

Při komparaci zjišťujeme, že 9 zaměstnanců (20,93%) a pouze 2 příslušníci (3,92%) mají o takové kurzy zájem a mají je k dispozici. Dále pak 53,49% zaměstnanců a 41,18% příslušníků o toto má zájem, ale takovou možnost nemají. Celých 54,90% příslušníků toto nechce a k tomuto názoru se přidává 25,58% zaměstnanců.

Z tabulek je jasné, že obě skupiny mají zájem o dobrovolné kurzy, které souvisejí s profesí. V případě kurzů přímo nesouvisejících s profesí je větší zájem na straně zaměstnanců.

V **otázce č. 15** se zjišťovalo, ve kterých oblastech by se respondenti chtěli obecně dále rozvíjet. Je patrné, že nejvíce je zájem o další rozvoj v oboru, což vlastně koresponduje s výše zjištěnými fakty. Velký zájem je ale také o studium cizích jazyků a o získání větší počítačové gramotnosti. Následují komunikační dovednosti, manažerské dovednosti a respondenti také měli k dispozici možnost uvést vlastní oblasti, které by je zajímaly. Objevovale se psychologie, daňová optimalizace, finanční gramotnost a sociologie (viz graf 4.6).

Graf 4. 6 Oblasti, ve kterých se respondenti chtějí dále vzdělávat



Zdroj: Vlastní zpracování

Další otázka sloužila spíše k ověření již známých faktů a to toho, kdo rozhoduje o účasti personálu na školení. V **otázce č. 16** se tedy jasně potvrzuje, že skutečně o účasti na školeních a kurzech rozhoduje nadřízený pracovník. Vidíme, že 89 respondentů (94,68%) uvádí, že o jejich účasti rozhoduje pouze nebo spíše nadřízený (viz tab. 4.17).

Tab. 4. 17 Kdo rozhoduje o účasti personálu na školeních a kurzech

Kdo rozhoduje o účasti na kurzech	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Pouze nadřízený	38	74,51	23	53,49	61	64,89
Spíše nadřízený	11	21,57	17	39,53	28	29,79
Spíše já sám/a	2	3,92	3	6,98	5	5,32
Pouze já sám/a	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

96,08% příslušníků a 93,02% zaměstnanců uvádí, že je to právě nadřízený, kdo má rozhodující slovo, co se jejich účasti na školeních týče.

V **otázce č. 17** šlo hlavně o zjištění toho, co respondenty motivuje k dalšímu vzdělávání. Měli na výběr čtyři dané možnosti a také mohli zmínit vlastní důvody. Respondenti měli vybrat maximálně dvě možnosti. Z tab. 4.18 vidíme, že zaměstnance nejvíce motivuje možnost seberealizace/osobní rozvoj a také možnost zlepšit výkon své práce. Na podílu všech hlasů zaměstnanců se právě seberealizace podílí 54,55% a zlepšování výkonu 34,85%. Ostatní důvody nebyly tolik časté. Příslušníky naopak nejvíce motivuje zlepšování výkonu své práce při podílu hlasů ve výši 31,82%. Dále pak působí motivačně také možný osobní rozvoj o podílu hlasů ve výši 28,41%. Na rozdíl od zaměstnanců ale můžeme vidět také nezanedbatelný vliv postupu v práci a nutnost vzdělávání k setrvání v organizaci, což zaměstnanci nepocítují.

Tab. 4. 18 Důvody motivace k dalšímu vzdělávání

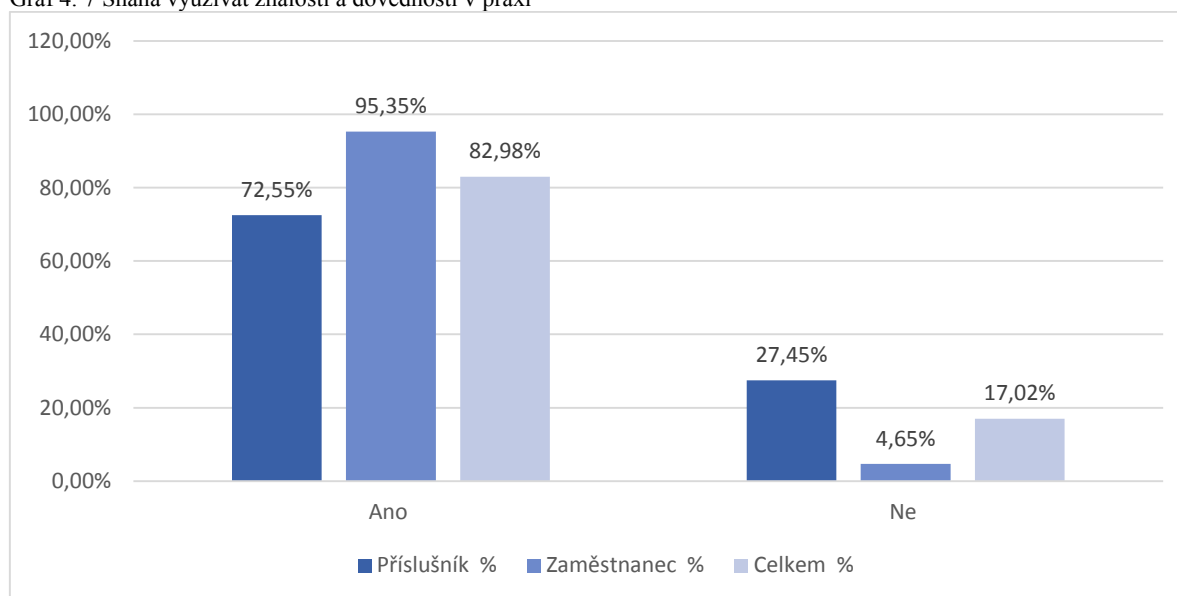
Důvody motivace ke vzdělávání	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
a) Nutnost k setrvání v organizaci	15	17,05	2	3,03	17	11,04
b) Seberealizace a osobní rozvoj	25	28,41	36	54,55	61	39,61
c) Postup v práci	17	19,32	3	4,55	20	12,99
d) Zlepšení výkonu/výsledků	28	31,82	23	34,85	51	33,12
e) Jiný důvod	3	3,41	2	3,03	5	3,25
Celkem hlasů	88	100	66	100	154	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Následující série otázek byla zaměřena na to, zda se respondenti snaží využívat získané znalosti a dovednosti ze vzdělávacích akcí v praxi, zda k tomu mají vhodné podmínky ze strany organizace a zda se nějak sleduje využívání těchto znalostí a dovedností.

Otázkou č. 18 se zjišťovala právě ona snaha využívat znalosti a dovednosti v praxi. V grafu 4.7 vidíme, že 82,98% všech respondentů uvádí, že se snaží o praktické využití a pouze 17,02% tvrdí opak. U zaměstnanců pozorujeme, že celých 95,35% z nich využívají znalosti a dovednosti v praxi. U příslušníků je sice poněkud menší poměr, nicméně stále vidíme, že se také příslušníci ze 72,55% snaží využívat znalosti a dovednosti v praxi a 27,45% tvrdí opak.

Graf 4. 7 Snaha využívat znalosti a dovednosti v praxi

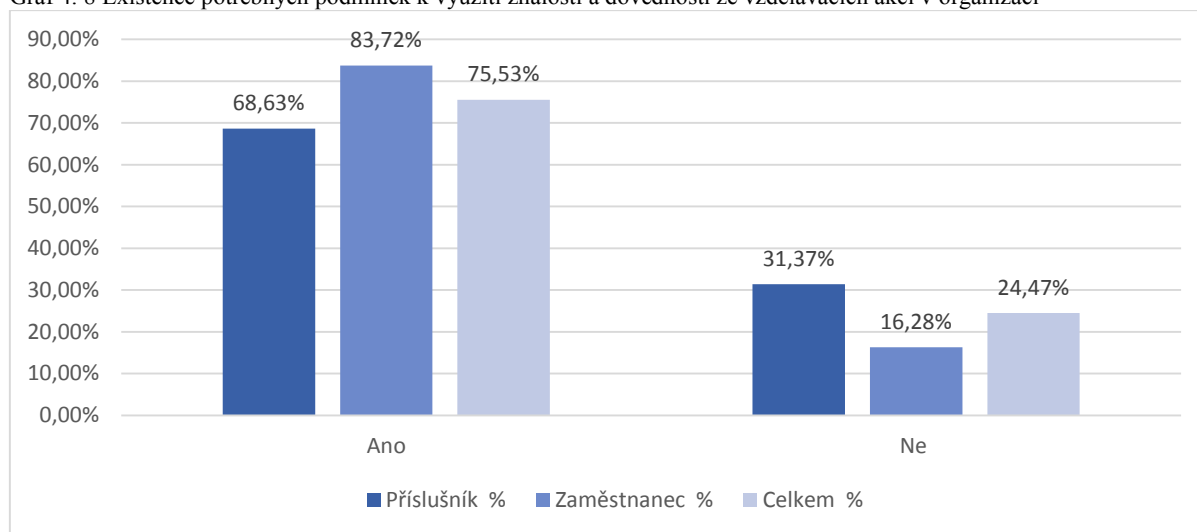


Zdroj: Vlastní zpracování

Pokud jde o to, zda si respondenti myslí, že mají možnost využívat znalosti a dovednosti v praxi, z grafu 4.8 je jasné, že většina respondentů (75,53%) vnímá podmínky v organizaci tak, že umožňují praktické využití získaných znalostí a dovedností ze vzdělávacích akcí v praxi. 83,72% zaměstnanců a 68,63% příslušníků odpovědělo, že skutečně mají možnosti využívat znalosti a dovednosti z akcí v praxi. Pouze 31,37% příslušníků a 16,28% zaměstnanců tvrdí

opak. Lze tedy předpokládat, že vzdělávací akce mají jistý smysl, protože je snaha o využití získaných informací v praxi a navíc podmínky v organizaci to umožňují.

Graf 4. 8 Existence potřebných podmínek k využití znalostí a dovedností ze vzdělávacích akcí v organizaci



Zdroj: Vlastní zpracování

Poslední otázkou tohoto bloku je **otázka č. 20**. Záměrem této otázky bylo zjistit, zda se nějak kontroluje, jestli personál skutečně znalosti a dovednosti z kurzů v praxi užívá. Bylo zjištěno, že 22 zaměstnanců (51,16%) a 11 příslušníků (21,57%) jsou přesvědčeni, že se skutečně využívání znalostí a dovedností sleduje. 21 příslušníků (41,18%) si není jisto, zda ke kontrole dochází a jejich postoj sdílí celkem 8 respondentů ze skupiny zaměstnanců (18,60%). 19 příslušníků (37,26%) a 13 zaměstnanců (30,23%) jsou přesvědčeni, že se tato skutečnost ve Věznici nesleduje (viz tab. 4.19).

Tab. 4. 19 Zjišťování využívání znalostí a dovedností v praxi

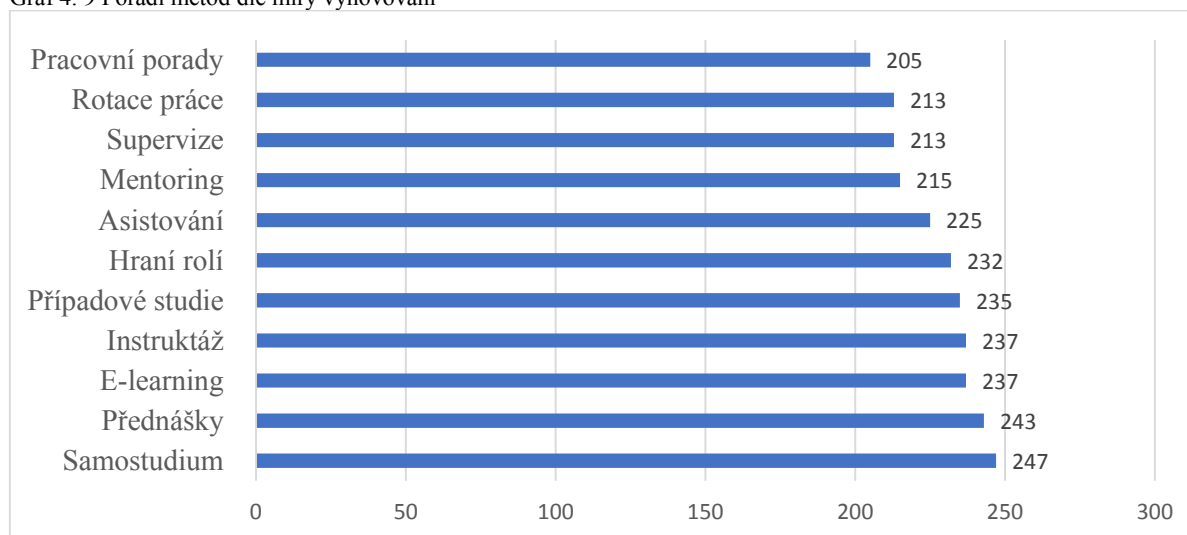
Zjišťování využívání znalostí účastníky kurzů	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Určitě ano	3	5,88	8	18,60	11	11,70
Spíše ano	8	15,69	14	32,56	22	23,40
Nevím	21	41,18	8	18,60	29	30,85
Spíše ne	7	13,73	8	18,60	15	15,96
Vůbec ne	12	23,53	5	11,63	17	18,09
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Cílem této otázky bylo zjištění, zda probíhá hodnocení vzdělávání na úrovni chování personálu. U zaměstnanců do jisté míry pravděpodobně probíhá, ale asi se nebude jednat o výrazně zakotvený způsob hodnocení.

Cílem následující otázky bylo zjištění postoje respondentů k jednotlivým metodám vzdělávání, u kterých bylo zjištěno, že se více či méně objevují. Jednalo se o **otázku č. 22**. Respondenti měli za úkol u každé metody zvolit míry, do jaké považují jednotlivé metody za vyhovující. Podle četností zvolených odpovědí pak bylo vytvořeno pořadí bodovací metodou, kdy odpověď „vyhovuje“ znamenala 3 body, „tak napůl“ 2 body a „nevyhovuje“ 1 bod. Nebyla zjištěna závislost mezi skupinou příslušníků nebo zaměstnanců a jejich odpověďmi, a proto je otázka zpracována celkově (viz graf 4.9). Jak je patrné, bodové rozdíly nejsou příliš výrazné, ale i přesto zde jsou. Lze vidět, že nejvíce respondentům vyhovují samostudium (247b.), přednášky (243b.) a e-learning (237b.) s instruktáží (237b.). Nejméně oblíbené jsou pak pracovní porady jako vzdělávací metoda (205b.), případně rotace práce (213b.) a supervize (213b.). Do jisté míry se můžeme domnívat, že toto pořadí by mohlo vzhledem k míře oblíbenosti korespondovat s tím, v jaké míře by se tyto metody měly využívat v rámci jednotlivých vzdělávacích akcí.

Graf 4. 9 Pořadí metod dle míry vyhovování

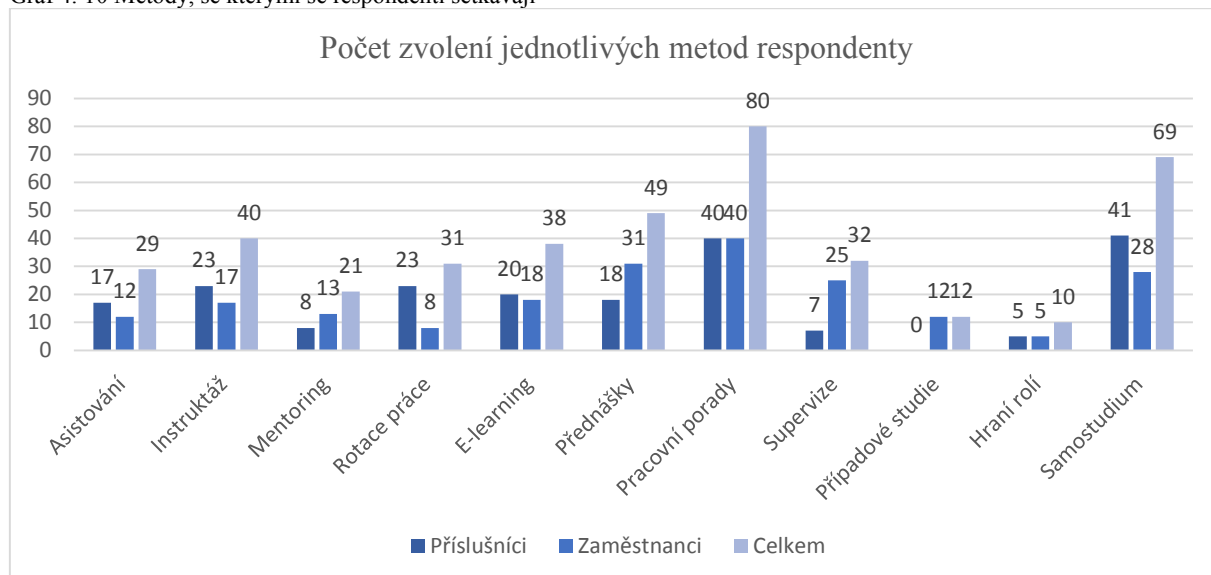


Zdroj: Vlastní zpracování

V další otázce, tedy **otázce č. 22**, bylo zjišťováno, do jaké míry se respondenti setkávají v rámci vzdělávání v organizaci s vybranými metodami. Byly zvoleny ty metody, o kterých bylo předem zjištěno, že se v nějaké míře vyskytují a u jednotlivých metod měli respondenti metodu zaškrtnout, pokud s ní přicházejí do styku. Cílem otázky bylo zjistit, se kterými metodami se setkávají respondenti nejvíce. Byla také k dispozici kolonka pro vepsání případné další metody, ale tuto možnost nikdo nevyužil. Z grafu 4.10 je patrné, že nejvíce se u příslušníků vyskytují metody samostudia (41 hlasů) a pracovní porady jako vzdělávací metoda (40 hlasů). Naopak vůbec tato skupina neuvedla, že by se setkávali s případovými studiemi. Zaměstnanci

nejvíce uváděli pracovní porady (40 hlasů), dále pak přednášky (31 hlasů) nebo samostudium (28 hlasů). U této skupiny se pak nejméně objevovalo hraní rolí (5 hlasů) a rotace práce (8 hlasů).

Graf 4. 10 Metody, se kterými se respondenti setkávají



Zdroj: Vlastní zpracování

Z hlediska komparace této a předchozí otázky můžeme usoudit nevhodnost použití pracovních porad jako vzdělávací metody pro její nejmenší oblíbenost z vyskytujících se metod. Naproti tomu samostudium, přednášky a e-learning by mohly být využívány o něco více, neboť jsou uváděny jako jedny z nejvíce vyhovujících metod vzdělávání. Je však důležité mít stále na zřeteli, že mezi zjištěnou mírou vyhovování jednotlivých metod nejsou zase tak dramatické rozdíly.

Otázkou č. 23 byl zjišťován postoj respondentů k teoretickému resp. praktickému stylu vzdělávání a také bylo zjišťováno, jaký přístup se nejvíce vyskytuje v organizaci. Z tab. 4.20 plyne, že pouze 5 respondentů dává přednost převážně teoreticky zaměřenému vzdělávání (5,32%). 42 respondentů odpovědělo, že dává přednost spíše převážně prakticky zaměřenému vzdělávání (44,68%) a 47 respondentů (50%) preferuje jakousi vyváženou kombinaci teorie a praxe.

Tab. 4. 20 Míra preference teorie, praxe či kombinace

Preference teorie/praxe	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Teorie	5	9,80	0	0,00	5	5,32
Praxe	25	49,02	17	39,53	42	44,68
Kombinace obou	21	41,18	26	60,47	47	50,00
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Při srovnání zjišťujeme, že 49,02% příslušníků a 39,53% zaměstnanců dává přednost praxi před teorií a kombinací. Naproti tomu určitou kombinaci vnímá jako nejvhodnější 41,18% příslušníků a 60,47% zaměstnanců. Z výsledků plyne, že praxe je pro respondenty velmi důležitá, což se také dalo očekávat.

Z následující tab. 4.21 vidíme, že 54 respondentů (57,45%) vnímá situaci tak, že se nejvíce objevuje teorie. Jiný názor má 33 respondentů (35,11%) zmiňujících spíše výskyt vyvážené kombinace obou extrémů.

Tab. 4. 21 Jaká varianta (teorie, praxe, kombinace) se nejvíce vyskytuje

Nejvíce se objevuje teorie/praxe	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Teorie	21	41,18	33	76,74	54	57,45
Praxe	5	9,80	2	4,65	7	7,45
Kombinace obou	25	49,02	8	18,60	33	35,11
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Relativně jasná je odpověď zaměstnanců, kdy 33 z nich (76,74%) tvrdí, že jsou vzdělávací akce složeny hlavně z teorie. Pouze 18,60% zaměstnanců situaci spíše vidí jako kombinaci teorie a praxe. 21 příslušníků (41,18%) uvádí výskyt teorie a o něco více z nich (49,02%) si myslí, že jde spíše o kombinaci obou přístupů. Rozdíl mezi oběma skupinami lze pozorovat např. u služební/profesní přípravy, kdy v případě příslušníků hovoříme, kromě právě teoretických témat nauky o terory, BOZP aj., také o praktických střelbách, tréninku sebeobraný atp. Zaměstnanců se týkají spíše teoretická východiska.

U **otázky č. 24** se jednalo o zjištění toho, jak moc některé vybrané prvky systému vzdělávání v organizaci příslušníkům/zaměstnancům vyhovují. Bylo zvoleno celkem 10 prvků, u kterých se respondenti měli vyjádřit vzhledem k tomu, jak moc jim úroveň těchto prvků vyhovuje. Výsledky byly zpracovány do tab. 4.22.

Tab. 4. 22 Ohodnocení míry vyhovování vybraných prvků systému

	Vyhovující		Tak napůl		Nevyhovující	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Obsah vzdělávacích akcí	57	60,64	28	29,79	9	9,57
Využitelnosti v praxi	57	60,64	24	25,53	13	13,83
Vzdálenost místa školení	13	13,83	12	12,77	69	73,40
Školitelé (kvalita)	60	63,83	26	27,66	8	8,51
Kvalita učebních podkladů	32	34,04	40	42,55	22	23,40
Metody vzdělávání	35	37,23	42	44,68	17	18,09
Délka vzdělávacích akcí	45	47,87	37	39,36	12	12,77
Pravidelnost	17	18,09	26	27,66	51	54,26
Možnost vyjádřit se k systému	18	19,15	26	27,66	50	53,19
Přístup k dobrovolným kurzům	18	19,15	26	27,66	50	53,19

Zdroj: Vlastní zpracování

Z tab. 4.22 můžeme vysledovat, že pokud jde o obsah vzdělávacích akcí, 57 respondentů (60,64%) považuje obsah za vyhovující. 28 z nich (29,79%) se pak nedokázalo přiklonit s jistotou ani na jednu stranu. Obsah lze považovat z vyhovující, což asi bude způsobeno tím, že v rámci vzdělávání je skutečně snaha o vzdělávání potřebných znalostí a dovedností pro dané profese. Od tohoto se také bude odvíjet i vyhodnocení druhého prvku, a tedy využitelnosti vzdělávaných záležitostí v praxi. Stejný počet respondentů jako v předchozím případě (57) vnímá současné vzdělávání za využitelné v praxi.

Pokud jde o vzdálenost místa školení, tak zde byla předpokládána vysoká nespokojenost u respondentů, protože mnoho vzdělávacích akcí probíhá v prostorách Akademie VS ČR, jak bylo uvedeno dříve v textu. Celých 73,40% respondentů toto vidí jako nevyhovující prvek. Důvodem je to, že Akademie se nachází až ve Stráži pod Ralskem. Velká dálka této destinace je patrná z přiložené mapky organizačních jednotek v jedné z dřívějších kapitol.

Čtvrtým prvkem je kvalita školitelů, kde je patrné, že respondenti jsou s nimi vcelku spokojeni, protože je 60 respondentů (63,88%) označilo položku jako vyhovující. Tato odpověď není překvapením, protože v Akademii se snaží zaměstnávat skutečné odborníky v jejich oborech. Možným problémem by zde však mohl být jejich nižší počet, který čítá asi 16 kmenových lektorů. U kvality učebních podkladů se nejvíce objevovala nejistota, zda tento prvek označit jako vyhovující nebo nevyhovující. Celkem takto odpovědělo 42,55% respondentů. 34,04% vnímá učební podklady jako vyhovující a 23,40% jako nevyhovující. Možná by nebylo od věci tyto materiály revidovat.

Následujícím prvkem jsou využívané metody vzdělávání. I v tomto případě je nejpočetnější skupinou respondentů ta, kde respondenti nedokázali zaujmout konkrétní postoj. Takto reagovalo 44,68% z nich. 37,23% respondentů pak uvedlo, že metody jsou vyhovující.

Možným důvodem by mohla být ne úplně optimální struktura metod z hlediska jejich oblíbenosti a četnosti využívání, nebo také spíše teoretické zaměření metod, byť příslušníci/zaměstnanci preferují buď spíše praxi, nebo jistou kombinaci.

V případě délky vzdělávacích akcí vidíme, že 47,87% respondentů považuje délku těchto akcí za vyhovující, 39,36% z nich pak není rozhodnuto a 12,77% si myslí, že by mohla být délka vzdělávacích kurzů pojata jinak.

U následujících tří prvků, tedy pravidelnosti vzdělávacích akcí, přístupu k dobrovolným kurzům a možnosti vyjádřit se k systému jsou většinou respondentů považovány za nevyhovující. Všechny tři prvky byly prověřovány v rámci tohoto šetření a vrátíme se k nim v rámci návrhu na změny vzdělávání ve Věznici.

V rámci **otázky č. 25** bylo ověřováno, zda probíhá nějaká forma testování před a po skončení kurzu. Cílem bylo zjištění, do jaké míry probíhá hodnocení získaných znalostí a dovedností dle Kirkpatrickova modelu. Ze studia dokumentů a z rozhovoru s personalistkou byl předpoklad, že se obecně před zahájením kurzů neprovádí testování znalostí např. metodou pre-testu. Na druhou stranu bylo předpokládáno, že po skončení kurzů k testování dochází. V tab. 4.23 jsou zobrazeny výsledky, ze kterých plyne, že 20 respondentů (21,28%) uvádí, že se setkává s testováním před zahájením vzdělávacích akcí. Naproti tomu stojí ale 74 respondentů (74,78%), jež tvrdí opak. Celkem 83,72% zaměstnanců a 74,51% příslušníků odpovědělo, že k testování nedochází, čímž se do jisté míry potvrzuje předpoklad a v případě těch, jež uvedli kladnou odpověď, se pravděpodobně jednalo o ojedinělé akce.

Tab. 4. 23 Testování znalostí/dovedností před zahájením vzdělávací akce

Testování znalostí/dovedností před zahájením kurzů/školení	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Ano	13	25,49	7	16,28	20	21,28
Ne	38	74,51	36	83,72	74	78,72
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Přesně opačná situace nastala u zjišťování testování po skončení vzdělávacích akcí, kdy 78 respondentů (82,98%) zmínilo, že k testování skutečně dochází. 41 zaměstnanců (95,35%) a 37 příslušníků (72,55%) testování potvrzuje (viz tab. 4.24).

Tab. 4. 24 Testování znalostí/dovedností po skončení vzdělávací akce

Testování znalostí/dovedností po skončení kurzů/školení	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Ano	37	72,55	41	95,35	78	82,98
Ne	14	27,45	2	4,65	16	17,02
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Můžeme tedy pravděpodobně potvrdit zmíněný předpoklad. Ještě je třeba zmínit, že ti, co uvedli kladné odpovědi, měli ještě za úkol zmínit metodu, kterou toto testování proběhlo. Většinou se objevily v obou případech testy. U testování po absolvování vzdělávací akce byly zmiňovány také závěrečné práce a ústní prověřování.

Cílem **otázky č. 26** bylo zjištění, do jaké míry zaměstnavatel spolupracuje s personálem v otázce kariérního plánování a řízení kariéry. Bylo zjištěno, že pouze 12 respondentů (12,77%) se zaměstnavatelem spolupracuje. Dohromady 55 respondentů (58,51%) uvedlo, že nespolupracuje, ale že by o takovou možnost stáli. Zbytek, tedy 27 respondentů (28,72%) se takové spolupráce neúčastní a ani o to nestojí (viz tab. 4.25).

Tab. 4. 25 Spolupráce mezi respondenty a zaměstnavatelem v rámci kariéry (plánů osobního rozvoje)

Spolupráce se zaměstnavatelem v rámci kariéry	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Ano, se zaměstnavatelem spolupracuji	5	9,80	7	16,28	12	12,77
Ne, ale zajímalo by mě to	29	56,86	26	60,47	55	58,51
Ne, a ani o to nestojím	17	33,33	10	23,26	27	28,72
Celkem	51	100	43	100	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Ze skupiny zaměstnanců pouze 16,28% prochází takovou spoluprací a totéž platí pro 9,80% příslušníků. Vidíme, že nejvíce respondentů u obou skupin nemá k dispozici takovou spolupráci, ale toto by je zajímalo. Naopak to vidí 23,26% zaměstnanců a 33,33% příslušníků. Je tedy jasné, že by respondenti poměrně chtěli určitou formu kariérní spolupráce se zaměstnavatelem. Přitom kariérní řád v organizaci funguje, ale pravdou je, že zde momentálně není k postupu moc prostoru.

Otázkou č. 27 bylo řešeno, zda se nějak zjišťuje názor na vzdělávací akce ze strany personálu. Z rozhovoru s personalistkou a vedoucím vyplynulo, že se někdy vedoucí ptají svých podřízených na jejich reakci, když zrovna projdou některou vzdělávací akcí, ale údajně se nejedná o žádný konzistentní přístup. 22 respondentů (23,40%) odpovědělo, že je názor zjišťován vždy, čemuž oponuje 40 respondentů (42,55%). Ti vnímají pouze občasné zkoumání

jejich názoru. 32 respondentů dokonce uvedlo, že se jejich názorem v organizaci nikdo nezabývá (viz tab. 4.26).

Tab. 4. 26 Zjišťování názoru na vzdělávací akce

Zjišťování názoru na vzdělávací akce	Příslušník		Zaměstnanec		Celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Ano, vždy	5	9,80	17	39,53	22	23,40
Jen někdy	17	33,33	23	53,49	40	42,55
Nikdy	29	56,86	3	6,98	32	34,04
Celkem	51	100	43	1	94	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Souhrnně 17 zaměstnanců odpovědělo, že je jejich názor zjišťován pokaždé, ale přes polovinu zaměstnanců s tímto nesouhlasí. Pokud jde o příslušníky, tak 56,86% z nich odpovědělo, že jejich názor není zjišťován nikdy a 33,33% příslušníků tvrdí, že je to občasná záležitost. Součástí otázky byl také prostor pro vyplnění způsobu, jak je jejich názor zjišťován a objevovaly se zpravidla hodnotící formuláře („happy sheets“), případně právě doraz vedoucího.

Respondenti měli také možnost v poslední otázce, tedy **otázce č. 28**, vyjádřit svůj názor na zlepšení systému. Několik názorů se objevilo. Byla zmiňována právě ona pravidelnost kurzů, kdy personálu nevyhovuje jejich malý počet a objevilo se i několik požadavků na pravidelné vzdělávání cizích jazyků. Dále byl potvrzen problém se vzdáleností vzdělávacího střediska. Některým vadí nízká otevřenost vzdělávání a slabá komunikace mezi personálem a vedením ohledně vzdělávání. A jak také bylo již zjištěno v některé z předchozích tabulek, zaměstnancům nevyhovuje nadměrné teoretické zaměření vzdělávacích akcí.

4.3.2 Shrnutí výsledků zkoumání

Šetření se zúčastnilo celkem 94 respondentů. Z toho 51 respondentů spadá do skupiny příslušníků a 43 do skupiny zaměstnanců. Jednalo se o náhodně vybraný vzorek z personálu, který byl v době zkoumání součástí organizace. Vzhledem k věkové struktuře se zkoumání zúčastnilo nejvíce respondentů z věkové kategorie 41 – 50 let s tím, že naprostá většina respondentů pracuje v organizaci již více jak 6 let. To lze jistě brát pozitivně z hlediska dosažených výsledků, protože lze předpokládat, že za tak dlouhou dobu práce pro Věznici budou se systémem vzdělávání a rozvoje seznámeni. Z hlediska dosaženého vzdělání respondentů můžeme pozorovat převažující střední vzdělání u skupiny příslušníků a přesně opačnou situaci u zaměstnanců, kam spadají většinou vysokoškoláci.

Lze tvrdit, že obě skupiny považují vzdělávání a další rozvoj v jejich současné profesi za důležité, což přišlo jako překvapení, protože dle odborné náplně příslušníka byla předpokládána menší vnímaná důležitost resp. nedůležitost dalšího vzdělávání. Zároveň nebyla identifikována významná statistická závislost mezi jednou nebo druhou skupinou a odpovědí na tuto otázku. Za možné důvody vnímané důležitosti bylo identifikováno získávání většího přehledu v oboru i mimo něj, případně též fakt, že vzdělávání a rozvoj vedou ke zvyšování efektivnosti práce. Nejméně důležitý byl pro respondenty další rozvoj z důvodu získání lepších možností ke kariérnímu postupu, což by mohlo do určité míry souviset s tím, že personál si je vědom toho, že ani není moc kam postupovat, protože v současné době jsou v podstatě všechny pozice z hlediska nástupnictví zajištěny.

Z hlediska jednotlivých vybraných typů vzdělávání, tedy vstupního, odborného a profesní/služební přípravy bylo zjištěno, že vstupní vzdělávání v obou případech 3/4 respondentů vnímá za důležité. Služební/profesní příprava je méně důležitá pro zaměstnance než příslušníky, byť v obou případech je vnímána stále jako důležitá, jak to vidí víc jak 3/5 respondentů obou skupin. U specializačních kurzů je situace opačná.

Také bylo zjišťováno, co respondenty motivuje k dalšímu vzdělávání, přičemž odpověď byla ovlivněna tím, zda se jednalo o zaměstnance nebo příslušníka. Zaměstnanci totiž z asi 90% uváděli seberealizaci/osobní rozvoj a zlepšení výkonu, ale u příslušníků odpovědi nebyly tak jasné. Ti totiž uváděli nejen již zmíněné důvody, ale nezanedbatelně uváděli i zbylé dva předdefinované motivační důvody, a to postup v práci a nutnost k setrvání v organizaci.

Pokud jde o spokojenost se systémem vzdělávání, pak zde bylo zjištěno, že existuje závislost mezi rozdělením respondentů a jejich vnímanou spokojeností, přičemž téměř polovina zaměstnanců není se systémem spokojena a téměř polovina z nich se systémem spokojena je. Naproti tomu téměř 60% příslušníků se systémem je spokojeno a cca 20% uvádí, že se systémem spokojeni nejsou, z čehož plyne, že zaměstnanci jsou se systémem méně spokojeni než příslušníci. Zajímavým zjištěním je, že zaměstnanci považují všechny hlavní typy vzdělávání za kvalitní, toto tedy pravděpodobně nebude příčinou jejich relativně vysoké nespokojenosti se systémem. Pokud jde o příslušníky, pak situace u nich je obdobná, jen s rozdílem specializačních kurzů, u nichž téměř polovina uvedla, že neví, jak se má k jejich kvalitě postavit. Toto bude ale pravděpodobně způsobeno tím, že k těmto kurzům nemají moc přístup, jak bylo také zjištěno ze zkoumání.

Ze zkoumání plyne, že více jak 50% příslušníku ještě na žádném specializačním kurzu nebylo a zbytek se účastní spíše nepravidelně. U zaměstnanců platí, že přes polovinu se účastní

kurzů nepravidelně a asi 40% z nich se účastní pravidelně aspoň jednou ročně, což také potvrzuje předpoklad, že zaměstnanci mají ke specializačním kurzům větší přístup než příslušníci.

Z hlediska spokojenosti bylo také zkoumáno, do jaké míry respondenti považují vybrané prvky systému vzdělávání za vyhovující, na základě čehož můžeme vytušit možný důvod, proč je tak vysoké procento zaměstnanců nespokojeno. Více jak polovina respondentů považuje za nevyhovující pravidelnost konání vzdělávacích akcí, stejně jako možnost vyjádřit se k systému vzdělávání nebo také přístup k dobrovolným kurzům. Za nejméně vyhovující je považována vzdálenost místa vzdělávání, což také bylo předpokládáno vzhledem k tomu, že se Akademie VS ČR nachází cca 380 km od Opavy. Naopak za vyhovující považují obsah vzdělávacích akcí, využitelnost získávaných informací v praxi a školitelé. Nerozhodně vnímá téměř polovina respondentů využívané metody vzdělávání.

Co se metod vzdělávání týče, tak bylo zjištěno, že je jich využívána skutečně široká škála. Nejčastěji volenou metodou respondenty z hlediska výskytu v praxi byly pracovní porady a samostudium. Naopak nejméně byly celkově voleny případové studie a hraní rolí. Z hlediska oblíbenosti jednotlivých metod bylo zjištěno, že mezi vybranými metodami není příliš velký rozdíl, nicméně za nejvíce vyhovující lze považovat samostudium a přednášky a naopak nejméně vyhovující pak právě pracovní porady.

Z hlediska stylu vzdělávání je obecně spíše preferována praxe před teorií, a to oběma skupinami. Bylo však zmíněno, že z hlediska zaměstnanců se nejvíce objevuje právě teorie, což uvedlo asi 80% respondentů. U příslušníků je situace vyrovnaná mezi převažující teorií a vyváženou kombinací teorie a praxe.

Také bylo zjištěno, že téměř 60% respondentů by mělo zájem o další dobrovolné kurzy, jež souvisejí s profesí, přičemž takovou možnost dosud nemají. O něco jiná situace se týká zájmu o dobrovolné kurzy, jež nesouvisejí s profesí. O tyto mají více zájem zaměstnanci než příslušníci. Nicméně i přesto asi 40% příslušníků by takovou možnost přivítalo. Co se týče oblastí, ve kterých by se dále chtěli respondenti rozvíjet, tak jde o odborné znalosti/dovednosti, což koresponduje s vcelku vysokým zájmem o dobrovolné kurzy v oboru. Dále by ale uvítali také možnost rozvoje v cizím jazyku a práci na PC. V souvislosti s účastí na kurzech byl potvrzen předpoklad, který vyplynul z rozhovoru s personalistkou, a to, že o účasti na kurzech rozhoduje pouze nebo spíše nadřazený, byť je možno tvrdit, že zaměstnanci mají o trochu větší možnost do rozhodnutí zasáhnout.

Také bylo zjišťováno, zda dochází ke spolupráci mezi zaměstnavatelem a respondenty z hlediska plánování kariéry, kdy bylo zjištěno, že asi 90% respondentů nespolupracuje se zaměstnavatelem, nicméně většina z nich by o takovou spolupráci měla zájem.

Z hlediska snahy o využívání znalostí a dovedností je patrné, že se skutečně respondenti s více jak 80% skutečně snaží získané znalosti a dovednosti využívat v praxi, a proto pro ně není vzdělávání zbytečné. Dle nich k tomu mají v organizaci také vhodné podmínky.

V případě hodnocení vzdělávání byl potvrzen předpoklad, že se spíše bude klást důraz na hodnocení získaných znalostí a dovedností po skončení vzdělávací akce, což potvrzuje přes 80% respondentů. To, že by probíhalo ověřování znalostí a dovedností před začátkem vzdělávacích akcí, nebylo potvrzeno. Důležitou roli v hodnocení vzdělávání jistě hraje také zjišťování reakce a názorů účastníků na vzdělávání, což také bylo ověřováno zkoumáním. Příslušníci uvedli, že je názor zjišťován jen někdy nebo nikdy v cca 90% případů, s čímž souhlasí asi 60% zaměstnanců. Z toho nicméně plyne, že zjišťování názorů není striktním pravidlem. V poslední části šetření byl také prostor pro vyjádření vlastních nápadů na zlepšení systému vzdělávání. Několik myšlenek se objevilo. Některé z nich přímo vycházejí z výsledků šetření jako třeba zájem o cizí jazyky, větší pravidelnost kurzů nebo bližší vzdělávací středisko. Zajímavým návrhem, jež byl také dále použit v rámci návrhů zlepšení, je tvorba individuálních plánů v případě zájmu o studium na vysoké škole.

Ve spojení s dotazníkovým šetřením byly prostřednictvím chi-kvadrát testu také ověřovány hypotézy na hladině významnosti 0,05, které zněly:

H1: *Personál, který spadá do skupiny občanských zaměstnanců, považuje vzdělávání v současné profesi za důležité na rozdíl od příslušníků.*

H2: *Personál, který spadá do skupiny občanských zaměstnanců, je se systémem vzdělávání méně spokojený.*

H3: *Personál, který spadá do skupiny občanských zaměstnanců, má větší přístup ke specializačním kurzům.*

V rámci hypotézy H1 nebyla identifikována závislost mezi relevantními odpověďmi a rozčleněním respondentů na příslušníky a zaměstnance. Pravděpodobně tedy nelze hypotézu potvrdit. U hypotézy H2 už ale statisticky významná závislost zjištěna byla, a proto je možné tuto hypotézu přijmout. V případě H3 byla rovněž potvrzena statisticky významná závislost mezi odpověďmi na otázku týkající se pravidelnosti účasti na specializačních kurzech a členstvím v jedné z obou zvolených skupin. Lze tedy hypotézu přijmout.

5 Zhodnocení současného systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a návrh řešení

Co se týká zhodnocení systému vzdělávání a rozvoje ve Věznici jako organizační jednotce Vězeňské služby České republiky, je třeba říct, že tento systém je vcelku komplexní záležitostí. Toto vyplývá hlavně z Programu celoživotního vzdělávání, který je ve Věznici využíván a který byl blíže představen v rámci popisu systému vzdělávání a jež je složen ze spousty úrovní a typů vzdělávání. Ne všechny úrovně jsou ale plně využívány.

Tento program se pak prolíná přímo se vzděláváním vycházejícím z legislativy. Zahrnuje vstupní vzdělávání, jež slouží k zavedení člověka do organizace, k získání potřebných znalostí a dovedností potřebných pro vyhovující výkon na pozici, na kterou člověk nastupuje. Prohlubující vzdělávání pak zahrnuje jazykové vzdělávání, manažerské vzdělávání a další odborné vzdělávání, které mají zajišťovat rozvoj kvalifikace personálu podle potřeb organizace a funkční náplně.

Vstupní vzdělávání je určitou formu orientačního vzdělávání a na základě rozhovoru s personalistkou, postojů respondentů zkoumání i dle obsahu tohoto typu vzdělávání lze tvrdit, že se jedná o vcelku nezbytnou součást vzdělávání, kterou je možné považovat za relativně kvalitní. Prohlubující vzdělávání, které je možné asociovat se specializačním vzděláváním a případně také se služebními/profesionálními přípravami Věznice, můžeme rovněž považovat za důležitý aspekt. Co se kvality týče, pak i tuto úroveň vzdělávání můžeme vnímat jako spíše kvalitní, co se rozvoje souvisejícího s profesí účastníků tohoto vzdělání týče.

Obecně lze tvrdit, že jak vzdělávání týkající se konkrétní profese, tak vzdělávání obecně, je personálem vnímáno jako důležité, a proto je dobrým znakem to, že je skutečně věnována vzdělávání ve Věznici pozornost. Ze zkoumání také vyplynulo, že v organizaci jsou příznivé podmínky pro využívání znalostí a dovedností ze vzdělávacích aktivit, a to je důležitý předpoklad úspěchu vzdělávacích projektů. Tento fakt je tedy brán kladně.

Ze studia dokumentů je patrné, že vzdělávání je do jisté míry propojeno s nejvyšším strategickým dokumentem, kterým je v tomto případě Koncepce vězeňství. Tento fakt je vnímán jako plus, protože jak je uvedeno v teoretické části této práce, vzdělávání vycházející ze strategie organizace je předpoklad jeho efektivnosti. Na druhou stranu ale není nikde upraveno, zda existuje detailnější rozpracování hlavní strategie na strategie nižší, které by mohly umožnit lepší propojení mezi jednotlivými personálními činnostmi a zvýšit tak efektivnost celého systému práce s lidmi.

Kdybychom měli zhodnotit systém vzdělávání jako celek, je možné jej považovat za vyhovující z hlediska toho, že určitě vede k uspokojení potřeb organizace vzhledem ke kvalifikaci a připravenosti personálu k výkonu jejich funkcí, úkolů a povinností a to jádro systému (vstupní vzdělávání, profesní/slужеbní příprava, povinné kurzy), které toto zajišťuje, je možné brát jako spíše kvalitní. Nicméně ani tento „povinný“ systém vzdělávání není bezchybný a některé možnosti zlepšení budou navrženy v dalším textu. Na druhou stranu pravděpodobně nelze říct, že by byly zároveň brány v potaz i potřeby personálu Věznice v otázce vzdělávání. Tato myšlenka vychází ze zjištěné nevyhovující pravidelnosti kurzů, neřešením otázky výrazné nespokojenosti se vzdáleností vzdělávacího střediska, případně třeba také nekonzistentním zjišťováním názorů účastníků vzdělávání. Pojdme se tedy podívat na některé možnosti zlepšení tohoto systému.

Videokonference jako metoda vzdělávání

Vzhledem k tomu, že se pohybujeme v 21. stol., tak existuje spousta moderních přístupů takřka ve všech oblastech osobního a firemního života. Oblast vzdělávání a rozvoje není výjimkou. Příkladem takového moderního přístupu ke vzdělávání a rozvoji jsou videokonference, kdy je možné se prostřednictvím informačních a komunikačních technologií propojit v podstatě s kýmkoliv kdekoliv na světě a prostřednictvím této technologie přenášet obraz i zvuk reálně v čase. Tento přístup by mohl být velmi užitečný také pro Věznici.

Jak vyplynulo ze zkoumání, zaměstnancům nevyhovuje nízká pravidelnost odborných kurzů, také jim nevyhovuje vzdálenost vzdělávacího střediska. Rovněž Akademie nemá k dispozici neomezenou kapacitu, což způsobuje to, že ne každý se může účastnit kurzů, a to ani v případě, že by tyto byly přínosem pro jejich profesi, což by vedlo ke kvalifikovanějším zaměstnancům.

Řešením by mohlo být právě zřízení určité vzdělávací místnosti ve Věznici, která by byla vybavena potřebnou technologií pro spojení se s Akademií. Prostřednictvím této metody vzdělávání by se pak mohl lektor z Akademie spojit s účastníky kurzu Věznice a proškolit je v dané problematice. Daného kurzu by se pak mohli zúčastnit prakticky všichni, pro něž by daný kurz mohl být přínosem z hlediska jejich profese, případně i ti, jež by o toto měli dobrovolně zájem. Samozřejmě asi nebude možné touto formou provádět všechny kurzy, ale značné množství kurzů by takto prováděno být mohlo. Příkladem kurzu, jež by asi nebylo možno takto vzdělávat, je ZOP A, kde je zapotřebí speciální vybavení jako např. simulovaná cela atp. Také je potřeba počítat s vyšší počáteční investicí zavedení tohoto systému.

Zpřístupnit kurzy angličtiny a počítačové gramotnosti

Ze zkoumání vyplynulo, že respondenti by měli zájem o dobrovolné kurzy související s jejich současnou profesí. Toto platí jak pro skupinu občanských zaměstnanců, tak pro skupinu příslušníků. Nicméně respondenti také zmiňovali zájem o kurzy, které přímo nesouvisí s jejich profesí, což se více týká občanských zaměstnanců, ale i ve skupině příslušníků se našlo mnoho takto odpovídajících. Z oblastí, ve kterých by se chtěli dále rozvíjet, vyplynulo, že by byl zájem právě o kurzy angličtiny a počítačové gramotnosti. Tyto kurzy sice bývají dostupné v rámci nabídky kurzů Akademie, ale bohužel se týkají pouze těch zaměstnanců, kteří je často využívají v rámci plnění pracovních povinností. Ti, co je normálně nevyužívají, se těchto kurzů nemohou účastnit.

Vzhledem k pravděpodobnému zájmu o tyto oblasti by tedy mohlo být zajímavé zavést možnost těchto kurzů i pro ty, kteří vyloženě nepotřebují takové dovednosti na současných pozicích. Řešením by mohly být příspěvky na tyto kurzy ze strany zaměstnavatele jako určitý benefit, případně vyjednání výhodnější ceny kurzů s některou poskytovatelskou agenturou, protože dojíždění kvůli těmto kurzům do Akademie nepřichází v úvahu. Některé nízkonákladové varianty studia cizího jazyka je možné obstarat i v rozmezí 1499 Kč – 2000 Kč za semestr.

Interní lektoři Věznice

V úvahu přichází také rozšíření působnosti „dočasných“ lektorů, kteří každoročně proškolují příslušníky a zaměstnance v jednotlivých tématech profesní a služební přípravy přímo ve Věznici. Dalo by se uvažovat o tom, že by tito lektoři školili i témata z oblasti specializačních kurzů, v rámci kterých by byli nejdříve náležitě proškoleni přímo v rámci Akademie. Samozřejmě ne všechny kurzy by byly takto řešeny, ale např. kurzy, jež by byly vhodné jak pro příslušníky, tak pro občanské zaměstnance, a které by tedy mohly zvýšit kvalifikaci pro výkon současných profesí obou skupin, by nemusely být špatným krokem. Takovými kurzy by mohly být různé kurzy měkkých dovedností, jež zpravidla bývají ve větší či menší míře přenositelné jako třeba „komunikační dovednosti – zvládání krizových situací“ by byl kurz jistě prospěšný pro obě skupiny a rovněž pro organizaci jako celek, a to pravděpodobně při relativně nízkých nákladech.

Sdílení zkušeností jako vzdělávací aktivita

Další možností jak zpřístupnit obsah kurzů také pro personál, kterému nebyla povolena z jakéhokoliv důvodu přímo účast v Akademii, a přesto by tyto informace pro něj mohly být přínosné, resp. by o ně měl dobrovolně zájem, je předávání vědomostí a „obsahové náplně“

kurzů v rámci pracovních porad už v prostorách Věznice po návratu z kurzu. Podstatou by zkrátka bylo to, že absolvent kurzu by po návratu zpět „proškolil“ své kolegy v dané problematice, čímž by si absolvent jednak více upevnil získané vědomosti a zároveň by toto vedlo k rozšíření vědomostí dalších zaměstnanců. K tomuto by byly ze strany Věznice připraveny podmínky po návratu absolventa z kurzu. Toto by do jisté míry mohlo aspoň částečně nahradit nemožnost účastnit se kurzů v případě některých zaměstnanců, byť by o to měli zájem a bylo by to pro ně přínosné. V podstatě se jedná o rozšíření a větší využití prakticky již zavedené úrovně vzdělávání, kterou je výměna zkušeností již zmiňovaná v popisu systému vzdělávání.

Osobní rozvojové plány

Z šetření vyplynulo, že by byl zájem o větší spolupráci v rámci kariéry personálu. V tomto ohledu je problém ten, že není zrovna moc prostoru pro vertikální postup v organizaci. I proto se v rámci systému kariérního plánování spíše počítá s pozicemi vedoucích zaměstnanců, což probíhá způsobem popsáním v předchozím textu. V souvislosti se systémem kariérního plánování zpracovávají programy osobního rozvoje. Toto se ale skutečně týká pouze menšího podílu zaměstnanců, a proto se s ostatními moc v této otázce nespolupracuje.

Možností by však mohla být jistá forma spolupráce přes osobní rozvojové plány, kdy zaměstnanec by měl hlavní zodpovědnost i iniciativu, ale vše by probíhalo právě ve spolupráci s vedoucím zaměstnancem. Na základě sebehodnocení a pravidelných hodnocení výkonu zaměstnance by mohly být identifikovány slabé a silné stránky, přičemž snahou by bylo slabé stránky odstranit a silné posílit. Na základě zjištěných informací by poté byly navrženy a oběma stranami odsouhlaseny rozvojové cíle na určité období včetně možností jejich dosažení, což by bylo průběžně vyhodnocováno např. vedoucím. V případě, že by skutečně bylo dosaženo odsouhlasených cílů, pak by se tento fakt mohl případně odrazit ve variabilních odměnách zaměstnanců. Tímto přístupem by mohla být dále rozšiřována kvalita personálu. Dalším důvodem, proč by toto mohlo fungovat je fakt, že jak občanští zaměstnanci, tak příslušníci v rámci šetření uváděli, že považují vzdělávání a rozvoj v souvislosti se současnou profesí i obecně za důležité.

Větší otevřenost k dalšímu vzdělávání

Tento návrh částečně souvisí s návrhem předchozím. Jde o to, že by bylo také dobré poskytovat těm, kteří se rozhodnout dále studovat na vysoké škole, možnost domluvit si se zaměstnavatelem „individuální studijní plán“, a to minimálně při studiu v souvisejícím oboru s danou profesí. Na určité studijní výhody mají ze zákona právo jen ti, kteří si dále rozšiřují

kvalifikaci, jež zaměstnavatel uzná jako potřebnou. Nicméně tento návrh se týká hlavně situací, kdy v organizaci není vyložené potřebné, aby se daný člověk dále vzdělával, ale má o takové studium zájem. Můžeme hovořit třeba o možnostech neplaceného nebo placeného volna, o plánování pracovní doby v souvislosti se studiem atp. Zajímavostí je, že tento systém kdysi ve Věznici fungoval, nicméně v současné době se od něj upustilo právě z toho důvodu, že momentálně není potřebou organizace více řešit další vysokoškolské vzdělávání lidí. Jednou z hlavních příčin, dle rozhovoru s vedoucím, je to, že momentálně je na 100% vyřešena otázka nástupnictví v organizaci a všichni, kdo potřebují vysokoškolské vzdělání, jej mají.

Zvýšit praktický způsob výuky při vzdělávacích akcích

Při šetření bylo zjištěno, že se s velkou pravděpodobností hodně využívá teoretického stylu výuky, i přestože více respondentům vyhovuje buď hlavně praxe, nebo aspoň vyrovnaná kombinace teorie a praxe. Řešením by mohly být třeba některé vzdělávací metody, jež jsou založeny na využívání praxe k výuce. V úvahu přichází třeba diagnosticko-výcvikový program, jež kombinuje simulaci, hraní rolí a případové studie, které kombinují právě teorii s praxí a pomocí nichž se zpravidla řeší praktické problémy.

Co se metod vzdělávání týče, lze uvažovat také o větším využívání e-learningu z toho důvodu, že je relativně vyhovující dle šetření. Bylo by však lepší zkombinovat jej s osobní formou výuky v rámci praxe blended learning, tedy kombinace prezenční a distanční formy výuky, a to z toho důvodu, že e-learning zase takový vliv na praktický styl výuky mít nebude. Nicméně pro zefektivnění výuky je jistě vhodný, přičemž může zahrnovat různá videa, testy a úkoly nebo případové studie. Toto by mohlo být užitečné po skončení samotného prezenčního kurzu k zajištění lepšího upevnění získaných vědomostí a znalostí, protože dle křivky zapomínání je jasné, že člověk může rychle naučená témata zapomenout.

Zefektivnit fázi identifikace potřeb

V rámci identifikace potřeb vzdělávání bylo zjištěno, že tuto fázi můžeme sledovat jednak ze strany Akademie, kde se pravděpodobně pracuje s analýzou pracovních míst, strategie a trendů, a jednak ze strany Věznice samotné, kde můžeme hovořit o jisté formě identifikace potřeby na základě hodnocení zaměstnanců. To však bylo popsáno tak, že pokud se při hodnocení zjistí nějaký problém z hlediska kvalifikace, pak je navrženo, aby si hodnocený např. samostudiem znalosti/dovednosti doplnil. V případě, že je identifikován závažnější nedostatek, který by bylo vhodnější řešit již kurzem, je zadán požadavek Akademii na základě kterého může, ale nemusí být školení zajištěno. Je to odvozeno z plošné potřeby organizačních jednotek VS ČR. To je jistě dobrý postup. Nicméně situace by se dala zefektivnit

např. dočasným přidělením některého zkušeného pracovníka, který je v problematice vysoce způsobilý, aby pomohl problém odstranit, protože ne vše lze nebo je potřeba řešit samostudiem a přes Akademii.

Jistě by nebylo od věci zvýšit systematickostí prostřednictvím využití kompetenčního modelu, který by se mohl stát velkým přínosem ve fázi identifikace potřeby vzdělávání a jejího dalšího plánování. Mohl by být stanoven souhrn kompetencí potřebných pro výkon dané pozice/funkce a u každé takové kompetence by bylo několik úrovní, jež by mohly znázorňovat třeba minimální úroveň a optimální úroveň dané kompetence. Každá úroveň by měla zahrnovat stručný slovní popis charakterizující, co člověk při té které úrovni kompetence dokáže. Pak by bylo zjištěno, do jaké míry je zaměstnancem tato kompetence splňována. Do jisté míry by se usnadnil proces identifikace potřeby vzdělávání.

Fáze identifikace by také mohla být doplněna o jednoduchou matici inspirovanou maticí důležitosti/způsobilosti z teoretické části. Tady by se přímo zkoumaly klíčové oblasti kvalifikace a zjištěné závěry by se uvedly do zmíněné matice. Na základě toho by byla zjištěna rozvojová priorita v jednotlivých oblastech. Toto by také mohlo být podkladem pro rozhodnutí o tom, zda bude „nezpůsobilému“ zaměstnanci přidělen výše zmíněný „kouč“, nebo zda stačí stav řešit samostudiem, pokud se nejedná o nezbytnou záležitost atp. Příklad matice viz tab. 5.1.

Tab. 5. 1 Matice „Důležitost“ vs. „Způsobilost“

	Nízká způsobilost	Střední způsobilost	Vysoká způsobilost
Velká důležitost	Vysoká rozvojová priorita	Střední rozvojová priorita	Nízká rozvojová priorita
Střední důležitost	Střední rozvojová priorita	Střední rozvojová priorita	Nízká rozvojová priorita
Malá důležitost	Nízká rozvojová priorita	Nízká rozvojová priorita	Nulová priorita

Zdroj: Dvořáková (2012, str. 288), upraveno

Zajímavým prvkem by v této fázi mohlo také být srovnávání kvalifikace na začátku a na konci období, což by umožnilo sledovat pokrok v kvalifikaci a také poskytnout jistý podklad pro hodnocení vzdělávání. To by mohlo být přímo propojeno právě s maticí a případně také s plány osobního rozvoje.

Pečlivou identifikací potřeb vzdělávání může být zefektivněn celý cyklus, protože přeci jen se jedná o základní bázi, ze které vycházejí všechny další kroky.

Zlepšit systém hodnocení vzdělávání a zjišťování názorů zaměstnanců

Několik doporučení se nabízí v otázce hodnocení efektivnosti vzdělávacích akcí. Pokud jde o úroveň reakce ze strany účastníků, tak zde se objevovaly odpovědi, že tato reakce je zjišťována jen někdy nebo nikdy. Pravděpodobně se tedy nedá říct, že se jedná o integrovaný prvek, který by se striktně dodržoval. Jako metody byly zmiňovány „happy sheets“ a ojedinele rozhovor s vedoucím. Bylo by dobré se této úrovni více věnovat, protože jednak je takto možné zjistit, zda byl kurz správně proveden, ale také sami zaměstnanci nabydou dojmu, že mají možnost se k systému vyjádřit, což je dle dotazníku vcelku velký problém.

Doporučením by tedy bylo aspoň učinit z formulářů určitou pravidelnost. Je však třeba mít na paměti, že není nejvhodnější tyto formuláře vyplňovat ihned po skončení akce, jak tomu bývá zvykem. Možným způsobem by mohlo být zavedení elektronické formy takového formuláře, který by mohli účastníci vyplnit po návratu ze vzdělávací akce. Elektronická varianta by umožnila také snadnější kumulaci reakcí z různých akcí pro zjištění obecné reakce na vzdělávací akce za určité období. V každém případě by se měli i vedoucí vždy snažit o zjištění názoru absolventů vzdělávacích akcí, protože rozhovor přeci jen umožňuje větší prostor pro vyjádření názoru.

Z rozhovorů a z dotazníku vyplynulo, že se pravděpodobně provádí ověřování znalostí a dovedností až po skončení kurzu, což je samozřejmě důležité, ale jak je uvedeno v teoretické části, toto nemusí pro vyhodnocení efektivnosti vzdělávací akce stačit. Je potřeba dopředu znát, jaké znalosti a dovednosti by absolvent kurzu měl mít. Toto je dle studia dokumentů ve většině případů splněno. Výsledné znalosti by pak měly být porovnávány jednak z hlediska dosažení cílů akcí, ale pro zajištění ještě větší vypovídací schopnosti by měly být porovnávány se znalostmi a dovednostmi před zahájením samotné vzdělávací akce. Jedině tak je možné zjistit, do jaké míry došlo k progresu díky danému kurzu. Proto by měly být realizovány také pre-testy. Jak vyplývá z teoretické části, znalosti je vhodné ověřovat klasickými testy o několika alternativách, případně formou „popiš“, „definuj“, „doplň“ atp. U dovedností je většinou nejlepší praktická ukázka. Kladem současného systému však zůstává, že u hlavních vzdělávacích akcí probíhá také průběžné vyhodnocování, což umožňuje zhodnotit, zda je průběžně dosahováno kýženého cíle, či zda je třeba vzdělávací akci změnit.

Další úrovní hodnocení je hodnocení na úrovni chování, které nebylo prokázáno jako konzistentní prvek ani prostřednictvím rozhovorů, a ani prostřednictvím dotazníkového šetření.

Proto by bylo vhodné toto v organizaci zavést formou 360 stupňové zpětné vazby např. prostřednictvím krátkých dotazníků, kdy by změny v chování hodnotil sám zaměstnanec, jeho kolegové, nadřízení i podřízení pracovníci, na základě čehož by bylo lépe patrné, zda skutečně vzdělávací akce vedla ke změně chování a zlepšení výkonu.

Dalším doporučením, jak zefektivnit hodnocení vzdělávacích a rozvojových akcí, by mohlo být rozsáhlejší využívání některých ukazatelů typu „počet účastníků kurzů za rok“, který je momentálně ve Věznici využíván. Nicméně žádný další takový ukazatel identifikován nebyl. Na základě předpokladu, že skutečně žádné další takové statistiky vedeny nejsou, lze doporučit další ukazatele. V úvahu přichází např. kvalifikační úroveň na začátku období a na konci období u každého zaměstnance, což by se řešilo v rámci každoročních pravidelných hodnocení. Možností je také % plnění plánů osobního rozvoje, pokud by se tento návrh realizoval. Minimálně lze toto sledovat u programu osobního odborného růstu v rámci systému kariérního plánování. Možným ukazatelem by mohl také být počet recidivujících vězněných osob jako možný faktor úspěšnosti/neúspěšnosti vzdělávání a využívání schopností a dovedností k nápravě vězněných osob. Za důležité by také mohly být považovány pravidelné průzkumy spokojenosti zaměstnanců se systémem vzdělávání a rozvoje.

6 Závěr

Vzdělávání a rozvoj je komplexní proces, který lze považovat ze velice důležitý, protože prostřednictvím tohoto procesu může člověk získávat nové znalosti, dovednosti a schopnosti, jež mu umožňují lépe se uplatnit na trhu práce i v každodenním životě. Úroveň schopností člověka také značně determinuje jeho pracovní výkony, prostřednictvím kterých může lépe dosahovat jak svých cílů, tak cílů organizace. To je také jeden z mnoha důvodů, proč je důležité, aby se v organizacích věnovali tomuto procesu skutečně zodpovědně a v ideálním případě systematicky, což vnese do celého procesu přehlednost a efektivnost.

Cílem diplomové práce byla analýza současného systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve vybrané organizaci, tedy zjištění a popsání prvků systému včetně zjištění postoje samotných zaměstnanců k tomuto systému, aby následně mohla být navržena možná zlepšující opatření. To vše za použití metod rozhovorů, dotazníku a studiem interních materiálů organizace. Zkoumanou organizací bude Věznice a ústav pro výkon zabezpečovací detence Opava (organizační jednotka Vězeňské služby České republiky).

V práci je možné najít teoretickou část, jež zahrnuje teoretická východiska tematiky vzdělávání a rozvoje v rámci organizačního prostředí. Druhou částí byla část praktická, ve které šlo o charakteristiku Věznice a ústavu pro výkon zabezpečovací detence Opava nejdříve obecně a následně z hlediska systému vzdělávání zavedeného v organizaci. Také byl zjišťován postoj zaměstnanců k tomuto systému.

Ze zkoumání vyplynulo, že se jedná o velmi komplexní systém vzdělávání, jež je upraven mnoha interními nařízeními a také zákony. Tento systém se ukázal jako velice slušný a jistě je prostřednictvím tohoto systému možné zabezpečit kvalifikační požadavky organizace. Nicméně byly identifikovány také určité mezery, jejichž možná řešení byla zpracována v rámci závěrečných doporučení.

Je třeba si ale uvědomit, že vzdělávání a rozvoj není jedinou personální činností a v žádném případě není rozumné k ní přistupovat izolovaně. Je nezbytné, aby personální činnosti byly v organizacích vhodně sladěny a navazovaly na sebe. Jedině tak bude řízení lidských zdrojů v organizaci skutečně správně fungovat.

Seznam použité literatury

Odborná literatura

1. ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. 968 s. ISBN 80 – 7169 – 614 – 5.
2. ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 1407 – 3.
3. BARTÁK, Jan. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského Praha, 2015. 200 s. ISBN 978 – 80 – 7452 – 113 – 3.
4. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. s. 208. ISBN 978-80-247-2914-5.
5. BRODSKÝ, Zdeněk. *Řízení lidských zdrojů pro manažery: pro kombinované studium studijního programu ekonomika a management*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2009. 113 s. ISBN 978 – 80 – 7395 – 155 – 9.
6. BUCKLEY, Roger, Jim Caple. *The Theory & Practice of Training*. 6. vyd. Kogan Page, 2009. 365 s. ISBN 978 – 0 – 7494 – 5419 – 7.
7. DVOŘÁKOVÁ, Zuzana et al. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-347-9
8. HORVÁTHOVÁ, Petra. *Řízení lidských zdrojů pro pokročilé*. 1. vyd. Ostrava: VŠB - TU Ostrava, 2014. 337 s. ISBN 978 – 80 – 248 – 3554 – 9.
9. HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2006. 240 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 1457 – 8.
10. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80 – 7261 – 033 – 3.
11. KOVACS, Jan. *Trendy moderního managementu*. 1. vyd. Ostrava: VŠB - TU Ostrava, 2014. 286 s. ISBN 978 – 80 – 248 – 3618 – 8.
12. MATHIS L., Robert, John H. JACKSON. *Human Resource Management*. 13. vyd. Cenegage Learning, 2010. 664 s. ISBN 978 – 05 – 384 – 5315 – 8.
13. PROKOPENKO, Joseph, Milan KUBR et al. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. 632 s. ISBN 80 – 7169 – 250 – 6.
14. ŠIKÝŘ, Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5212-9.

15. ŠTIKAR, Jiří et al. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. 461 s. ISBN 80 – 246 – 0448 – 5.
16. TOMŠÍK, Pavel, Jiří DUDA. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 266 s. ISBN 978 – 80 – 7375 – 556 – 0.
17. TORRINGTON, D., L. HALL, S. TAYLOR. *Human Resource Management*. 6. vyd. Prentice Hall Europe, 2005. 810 s. ISBN 0 – 273 – 68713 – 1.
18. TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
19. VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

Zákony, vyhlášky a nařízení, interní předpisy

20. Zákon č. 555 ze dne 17. listopadu 1992 o Vězeňské službě a justiční strážci ČR. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1992, částka 112. Dostupný také z: www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-555.pdf.
21. Zákon č. 361 ze dne 23. září 2003 o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 121. Dostupný také z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-361.pdf.
22. Zákon č. 262 ze dne 21. dubna 2006 zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 84. Dostupný také z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262.pdf.
23. Zákon č. 169 ze dne 30. června 1999 o výkonu trestu odnětí svobody a o změně některých souvisejících zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 58. Dostupný také z: www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-169.pdf.
24. Usnesení vlády České republiky č. 1542 ze dne 30. listopadu 2005 o pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech.
25. Nařízení generálního ředitele VS ČR č. 8/2016, kterým se stanoví rozsah služební a profesní přípravy příslušníků a zaměstnanců Vězeňské služby České republiky.
26. Nařízení generálního ředitele VS ČR č. 34/2011, kterým se stanoví systém kariérního plánování.
27. Nařízení generálního ředitele VS ČR č. 55/2010, o vzdělávání ve Vězeňské službě České republiky.

Interní materiály

28. Plán vzdělávacích aktivit Akademie VS ČR – I. pololetí roku 2016
29. Sylaby kurzů k plánu vzdělávacích aktivit Akademie VS ČR ve Stráži pod Ralskem
30. Základní odborná příprava zaměstnanců B1, B2, B3
31. Základní odborná příprava příslušníků A

Internetové zdroje

32. abcJAZYKY.cz. *Jak si více pamatovat* [online]. 2016 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <http://www.abcjazyky.cz/jazykove-kurzy/naucte-se-vice/jak-si-vice-pamatovat>
33. Koncepce vězeňství do roku 2025 [online]. 2016 [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: <https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjhtsunlZbMAhWqB5oKHYKfDNMQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ceska-justice.cz%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F01%2FKoncepce-II.doc&usg=AFQjCNGDfLUBQLCIelzlw2rJWT60byMaEA&cad=rja>
34. VĚZEŇSKÁ SLUŽBA ČESKÉ REPUBLIKY. *Organizační jednotky* [online]. 2013 [cit. 2016-01-25]. Dostupné z: <http://www.vscr.cz/generalni-reditelstvi-19/o-nas/zakladni-informace-4/mapa-veznic-vazebnich-veznic-a-detencnich-ustavu-cr-5401>
35. VĚZEŇSKÁ SLUŽBA ČESKÉ REPUBLIKY. *Charakteristika VaÚVZD Opava* [online]. 2013 [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: <http://vscr.cz/veznice-opava-83/o-nas-1603/charakteristika-veznice-a-ustavu-pro-vykon-zabezpecovaci-detence-opava-527/>
36. VĚZEŇSKÁ SLUŽBA ČESKÉ REPUBLIKY. *Základní informace o Akademii VS ČR* [online]. 2012 [cit. 2016-04-07] Dostupné z: <http://vscr.cz/ivvs-straz-pod-ralskem-99/o-nas-1640/zakladni-informace-148/>

Seznam zkratk

ŘLZ – řízení lidských zdrojů

VS ČR – Vězeňská služba České republiky

ZOP – základní odborná příprava

Věznice – Věznice a ústav pro výkon zabezpečovací detence Opava


Koncepce – Koncepce vězeňství do roku 2025

Prohlášení o využití výsledků diplomové práce

Prohlašuji, že

- jsem byl seznámen s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. – autorský zákon, zejména § 35 – užití díla v rámci občanských a náboženských obřadů, v rámci školních představení a užití díla školního a § 60 – školní dílo;
- beru na vědomí, že Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava (dále jen VŠB-TUO) má právo nevýdělečně, ke své vnitřní potřebě, diplomovou práci užít (§ 35 odst. 3);
- souhlasím s tím, že diplomová práce bude v elektronické podobě archivována v Ústřední knihovně VŠB-TUO a jeden výtisk bude uložen u vedoucího bakalářské práce. Souhlasím s tím, že bibliografické údaje o diplomové práci budou zveřejněny v informačním systému VŠB-TUO;
- bylo sjednáno, že s VŠB-TUO, v případě zájmu z její strany, uzavřu licenční smlouvu s oprávněním užít dílo v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- bylo sjednáno, že užít své dílo, diplomovou práci, nebo poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem VŠB-TUO, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly VŠB-TUO na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše).

V Ostravě dne 22. 4. 2016



.....

Bc. Lukáš Bendík

Seznam obrázků

Kapitola 2 - Teoretická východiska vzdělávání a rozvoje

Obr. 2. 7 Křivka učení	str. 9
Obr. 2. 8 Křivka zapomínání	str. 9
Obr. 2. 9 Vztah učení, rozvoje a vzdělávání	str. 10
Obr. 2. 10 Schéma formování pracovních schopností pracovníka	str. 13
Obr. 2. 11 Cyklus systematického vzdělávání a rozvoje	str. 17
Obr. 2. 12 Podstata stanovení kvalifikační mezery	str. 18
Obr. 2. 7 Plánovací otázky	str. 20
Obr. 2. 8 Kirkpatrickův model	str. 26

Kapitola 3 - Charakteristika vybrané organizace

Obr. 3. 1 Mapa organizačních jednotek Vězeňské služby ČR	str. 35
Obr. 3. 2 Organizační struktura Věznice a ústavu pro výkon zabezpečovací detence Opava	str. 38

Seznam tabulek

Kapitola 2 - Teoretická východiska vzdělávání a rozvoje

Tab. 2. 1 Strategický staffing	str. 16
Tab. 2. 2 Matice „Důležitost“ vs. „Způsobilost“	str. 19
Tab. 2. 3 Ukazatelé hodnocení vzdělávacího programu	str. 29

Kapitola 4

Tab. 4. 1 Pohlaví respondentů	str. 57
Tab. 4. 2 Věková struktura respondentů	str. 58
Tab. 4. 3 Délka práce v organizaci	str. 58
Tab. 4. 4 Dosažené vzdělání respondentů	str. 58
Tab. 4. 5 Důležitost rozšiřování znalostí a dovedností pro výkon současné profese	str. 59
Tab. 4. 6 Postoj respondentů k dalšímu vzdělávání a rozvoji obecně	str. 60
Tab. 4. 7 Spokojenost se systémem vzdělávání ve Věznici	str. 62
Tab. 4. 8 Zmiňovaná důležitost vstupního vzdělávání	str. 63
Tab. 4. 9 Důležitost služební/profesionální přípravy	str. 64
Tab. 4. 10 Důležitost specializačních kurzů a školení	str. 64
Tab. 4. 11 Vnímaná kvalita vstupního vzdělávání	str. 65
Tab. 4. 12 Vnímaná kvalita profesionální/služební přípravy	str. 65
Tab. 4. 13 Vnímaná kvalita specializačních kurzů	str. 66
Tab. 4. 14 Uváděná pravidelnost účasti na specializačních kurzech	str. 66
Tab. 4. 15 Zájem o účast na souvisejících dobrovolných kurzech	str. 67
Tab. 4. 16 Zájem o účast na nesouvisejících dobrovolných kurzech	str. 68
Tab. 4. 17 Kdo rozhoduje o účasti personálu na školeních a kurzech	str. 69
Tab. 4. 18 Důvody motivace k dalšímu vzdělávání	str. 70
Tab. 4. 19 Zjišťování využívání znalostí a dovedností v praxi	str. 71
Tab. 4. 20 Do jaké míry je preferována teorie, praxe či kombinace	str. 74
Tab. 4. 21 Jaká varianta (teorie, praxe, kombinace) se nejvíce vyskytuje	str. 74
Tab. 4. 22 Ohodnocení míry vyhovování vybraných prvků systému	str. 75
Tab. 4. 23 Testování znalostí/dovedností před zahájením vzdělávací akce	str. 76
Tab. 4. 24 Testování znalostí/dovedností po skončení vzdělávací akce	str. 77
Tab. 4. 25 Spolupráce mezi personálem a zaměstnavatelem v rámci kariéry	str. 77
Tab. 4. 26 Zjišťování názoru na vzdělávací akce	str. 78

Kapitola 5

Tab. 5. 1 Matice „Důležitost“ vs. „Způsobilost“	str. 87
-------------------------------------------------	---------

Seznam grafů

Graf 4. 1 Rozdělení respondentů na příslušníky a zaměstnance	str. 57
Graf 4. 2 Důležitost rozšiřování znalostí a dovedností pro výkon současné profese	str. 60
Graf 4. 3 Důvody považování dalšího vzdělávání respondenty za důležité	str. 61
Graf 4. 4 Spokojenost se systémem vzdělávání v organizaci	str. 63
Graf 4. 5 Pravidelnost účasti na specializačních kurzech	str. 67
Graf 4. 6 Oblasti, ve kterých se respondenti chtějí dále vzdělávat	str. 69
Graf 4. 7 Snaha využívat znalosti a dovednosti v praxi	str. 70
Graf 4. 8 Existence potřebných podmínek k využití znalostí/dovedností ze vzdělávacích akcí v organizaci	str. 71
Graf 4. 9 Pořadí metod dle míry vyhovování	str. 72
Graf 4. 10 Metody, se kterými se respondenti setkávají	str. 73

Seznam příloh

Příloha I

Dotazník

Příloha II

Polo-strukturovaný rozhovor

Příloha III

Kontingenční tabulky

Přílohy

Příloha I

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců (diplomová práce) – dotazník

Právě jste obdržel/a dotazník, který je součástí zhodnocení systému vzdělávání a rozvoje ve Vaší organizaci v rámci zpracování diplomové práce. Jeho podstatou je zjištění postojů zaměstnanců k tomuto systému, aby mohly být případně navrženy změny vedoucí k jeho zlepšení.

Tento dotazník je anonymní, a proto nikde neuvádějte své jméno. Odpovědi slouží pouze pro účely diplomové práce, a nebudou tedy nikde publikovány, ani použity v rámci jiného zkoumání. Při vyplňování dotazníku:

- u otázek s kolečkem a u otázky č. 23 je Vaši odpověď třeba zaškrtnout,
- u ostatních otázek je potřeba odpověď zakroužkovat.

Předem bych Vám rád poděkoval za Vaši spolupráci.

Bc. Lukáš Bendík

- 1) **Pohlaví:** ☐ Muž ☐ Žena
- 2) **Jste příslušníkem nebo zaměstnancem?** ☐ Příslušník ☐ Zaměstnanec
- 3) **Kolik je Vám let?**
☐ Do 24 let ☐ 25 – 30 let ☐ 31 – 40 let ☐ 41 – 50 let
☐ 51 – 64 let ☐ 65 + let
- 4) **Jak dlouho pracujete v této organizaci?**
☐ Méně než 1 rok ☐ 1-3 roky ☐ 4 – 5 let ☐ 6 + let
- 5) **Jakého nejvyššího vzdělání jste dosáhl/a?**
☐ Střední ☐ Bakalářské ☐ Magisterské a vyšší
- 6) **Jak důležité je, dle Vás, rozšiřování znalostí a dovedností k výkonu současné profese?**
☐ Velmi důležité ☐ Spíše důležité ☐ Nevím ☐ Spíše nedůležité ☐ Zcela nedůležité

7) **Jaký je Váš postoj k dalšímu vzdělávání a rozšiřování znalostí a dovedností obecně?**
(nemusí souviset s výkonem současné profese)

- a) Považuji jej za důležité a další osobní rozvoj mě i zajímá
- b) Považuji jej za důležité, ale nebaví mě dále se vzdělávat
- c) Považuji jej za zbytečné

8) **V případě, že vzdělávání považujete za důležité. Jaké jsou hlavní důvody?** (vyberte nanejvýš 3 možnosti)

- a) Vede k vyšší efektivnosti práce (např. lepší postupy práce atp.)
- b) Přizpůsobování se změnám v prostředí
- c) Získání většího přehledu v oboru i mimo něj
- d) Oprašování informací v oboru
- e) Lepší možnosti ke kariérnímu postupu
- f) Jiný důvod (uved'te): _____

9) **Jak jste spokojen/a se systémem vzdělávání ve Vaší organizaci?**

☐ Velmi spokojen/a ☐ Spíše spokojen/a ☐ Nevím ☐ Spíše nespokojen/a ☐ Zcela nespokojen/a

10) **Za jak důležité považujete následující typy vzdělávání ve Vaší organizaci pro výkon Vaší profese?** (1 - velmi důležité, 2 - spíše důležité, 3 - nevím, 4 - spíše nedůležité, 5 - zcela nedůležité)

- | | | | | | |
|---------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| a) Vstupní vzdělávání (základní odborná příprava) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Profesní/slужебní příprava | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Specializační kurzy a školení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11) **Za jak kvalitní považujete jednotlivé typy vzdělávání v rámci Vaší organizace?** (1 – velmi kvalitní, 2 – spíše kvalitní, 3 – nevím, 4 – spíše nekvalitní, 5 – zcela nekvalitní)

- | | | | | | |
|---------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| a) Vstupní vzdělávání (základní odborná příprava) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Profesní/slужебní příprava | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Specializační kurzy a školení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12) **Jak často se účastníte specializačních kurzů?**

☐ Jednou ročně ☐ Vícekrát ročně ☐ Ještě jsem se neúčastnil/a ☐ Nepravidelně

13) **Chtěl/a byste se účastnit dobrovolných kurzů/školení souvisejících s Vaší pozicí/profesí?**

- a) Ano, a tuto možnost již mám
- b) Ano, ale takovou možnost momentálně nemám
- c) Ne, nechť/a

14) **Chtěl/a byste se účastnit také dobrovolných kurzů/školení, které přímo nesouvisejí s Vaší profesí/pozicí?**

- a) Ano, a tuto možnost již mám
- b) Ano, ale takovou možnost momentálně nemám
- c) Ne, nechť/a

15) V jakých oblastech byste se chtěl/a dále rozvíjet? (nanejvýš 3 odpovědi)

- a) Cizí jazyk
- b) Informační technologie/práce na PC
- c) Management
- d) Komunikační dovednosti
- e) Odborné znalosti/dovednosti (profesní rozvoj)
- f) Jiné (uved'te): _____

16) Kdo rozhoduje o Vaší účasti na školeních a kurzech?

- ☐ Pouze nadřízený ☐ Spíše nadřízený ☐ Spíše já sám/sama ☐ Pouze já sám/sama

17) Co Vás motivuje k dalšímu vzdělávání? (Označte nanejvýš dvě odpovědi)

- a) Nutnost k setrvání v organizaci
- b) Seberealizace a osobní rozvoj
- c) Postup v práci
- d) Zlepšení výkonu vlastní práce
- e) Jiný důvod (uved'te): _____

18) Snažíte se využívat znalosti a dovednosti získané při vzdělávacích akcích v praxi?

- ☐ Ano ☐ Ne

19) Máte možnost využívat znalosti/dovednosti získané při vzdělávacích akcích v praxi?

- ☐ Ano ☐ Ne

20) Zjišťuje se, zda získané znalosti/dovednosti ze vzdělávacích akcí využíváte v praxi?

- ☐ Určitě ano ☐ Spíše ano ☐ Nevím ☐ Spíše ne ☐ Vůbec ne

21) Jaký je Váš postoj k následujícím metodám vzdělávání? (1 – maximálně vyhovující, 5 – vůbec nevyhovuje)

- | | | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|---|
| a) Asistování | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Instruktaž | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Mentoring | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Rotace práce | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Učení se na PC | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Přednášky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Pracovní porady | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Supervize | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) Případové studie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j) Hraní rolí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k) Samostudium | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

22) S jakými metodami vzdělávání a rozvoje se nejvíce ve Vaší organizaci setkáváte?
(označte křížkem)

Metoda	Setkávám se	Metoda	Setkávám se
Asistování		Pracovní porady	
Instruktaž		Supervize	
Mentoring		Případové studie	
Rotace práce		Hraní rolí	
Učení se na PC		Samostudium	
Přednášky		Jiné (<i>uved'te</i>)	

23) Preferujete spíše teoretické vzdělávání nebo praktická cvičení? Co se ve Vaší organizaci nejvíce objevuje?

Preferuji:

- a) Teorie
- b) Praktická cvičení
- c) Kombinace obou

Nejvíce se objevuje:

- a) Teorie
- b) Praktická cvičení
- c) Kombinace obou

24) Do jaké míry považujete následující prvky systému vzdělávání za vyhovující? (1 – maximálně vyhovující, 2 – spíše vyhovující, 3 – tak napůl, 4 – spíše nevyhovující, 5 – zcela nevyhovující):

a) Obsah vzdělávacích akcí	1	2	3	4	5
b) Využitelnost v praxi	1	2	3	4	5
c) Vzdálenost místa školení a kurzů	1	2	3	4	5
d) Školitelé (kvalita)	1	2	3	4	5
e) Kvalita učebních podkladů	1	2	3	4	5
f) Využívané metody vzdělávání	1	2	3	4	5
g) Délka vzdělávacích akcí	1	2	3	4	5
h) Pravidelnost (jak často se účastníte kurzů)	1	2	3	4	5
i) Možnost vyjádřit se k systému vzdělávání	1	2	3	4	5
j) Přístup k dobrovolným kurzům	1	2	3	4	5

25) Jsou Vaše znalosti/dovednosti testovány před zahájením a po skončení kurzu? (např. test znalostí před zahájením a po skončení kurzu)

Před zahájením kurzu

a) Ano (*uved'te jak*):

b) Ne

Po skončení kurzu

a) Ano (*uved'te jak*):

b) Ne

26) Spolupracuje s Vámi zaměstnavatel při plánování další kariéry? (např. vytváření plánů osobního rozvoje nebo kariérních plánů)

- a) Ano, se zaměstnavatelem spolupracuji při plánování vlastní kariéry
- b) Ne, ale zajímalo by mě to
- c) Ne, a ani o takovou spolupráci nestojím

27) Je zjišťován Váš názor na vzdělávání např. po ukončení školení nebo kurzu? (vyplňování hodnotícího formuláře atp.)

- a) Ano, vždy
- b) Jen někdy
- c) Nikdy

Uveďte, jak je Váš názor zjišťován _____

28) Napadá Vás něco, co by se dalo na systému vzdělávání a rozvoje v organizaci zlepšit?

Polo-strukturovaný rozhovor

- 1) Jak se zjišťují potřeby vzdělávání zaměstnanců? (kvalifikační mezery)
- 2) Jaké konkrétní metody jsou k tomuto účelu využívány?
- 3) Jak pravidelný tento proces je?
- 4) Vychází s identifikované kvalifikační mezery také nějaké plánování vzdělávání?
- 5) Jak takový plán vypadá?
- 6) Jaké metody vzdělávání se používají?
- 7) Kdo zajišťuje vzdělávání?
- 8) Co je cílem a podstatou vzdělávání?
- 9) Jak se kontroluje proces vzdělávání (hodnocení na konci, průběžné, na začátku akce)?
- 10) Existuje strategie vzdělávání? Jaký má vztah k organizační strategii?
- 11) Jak je to se spoluprací mezi organizací a zaměstnanci z hlediska kariérního plánování a rozvoje?
- 12) Jaké jsou možnosti dobrovolného vzdělávání?
- 13) Jak je to s povinným vzděláváním?

Pomocné kontingenční tabulky

Vnímaná důležitost vzdělávání v současné profesi (hladina významnosti 5%)

Pozorované četnosti	Důležité	Nevím	Nedůležité	Celkem
Příslušníci	35	8	8	51
Zaměstnanci	36	4	3	43
Celkem	71	12	11	94

Očekávané četnosti	Důležité	Nevím	Nedůležité	Celkem
Příslušníci	38,52128	6,510638	5,968085	51
Zaměstnanci	32,47872	5,489362	5,031915	43
Celkem	71	12	11	94

(P-O) ² /O	Důležité	Nevím	Nedůležité	Celkem
Příslušníci	0,321884	0,340704	0,691793	1,354381
Zaměstnanci	0,38177	0,40409	0,820498	1,606358
Celkem	0,703654	0,744794	1,512291	2,960739

$$\chi^2 (2,960739) < \text{kritická hodnota } 5,991$$

Spokojenost se systémem vzdělávání v organizaci (hladina významnosti 5%)

Pozorované četnost	Spokojen	Nevím	Nespokojen	Celkem
Příslušníci	30	10	11	51
Zaměstnanci	20	2	21	43
Celkem	50	12	32	94

Očekávané četnosti	Spokojen	Nevím	Nespokojen	Celkem
Příslušníci	27,12766	6,510638	17,3617	51
Zaměstnanci	22,87234	5,489362	14,6383	43
Celkem	50	12	32	94

(P-O) ² /O	Spokojen	Nevím	Nespokojen	Celkem
Příslušníci	0,30413	1,870115	2,331065	4,50531
Zaměstnanci	0,360713	2,218044	2,764751	5,343508
Celkem	0,664843	4,088159	5,095816	9,848818

$$\chi^2 (9,848818) > \text{kritická hodnota } 5,991$$

Pravidelnost účasti na specializačních vzdělávacích akcích (hladina významnosti 5%)

Pozorované četnosti	Aspoň jednou ročně	Ještě jsem se neúčastnil	Nepravidelně	Celkem
Příslušník	3	28	20	51
Zaměstnanec	17	3	23	43
Celkem	20	31	43	94

Očekávané četnosti	Aspoň jednou ročně	Ještě jsem se neúčastnil	Nepravidelně	Celkem
Příslušník	10,85106	16,81915	23,32979	51
Zaměstnanec	9,148936	14,18085	19,67021	43
Celkem	20	31	43	94

$(P-O)^2/O$	Aspoň jednou ročně	Ještě jsem se neúčastnil	Nepravidelně	Celkem
Příslušník	5,680476	7,432685	0,47525	13,58841
Zaměstnanec	6,737308	8,81551	0,563669	16,11649
Celkem	12,41778	16,24819	1,038919	29,7049

$$\chi^2 (29,7049) > \text{kritická hodnota } 5,991$$